МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (103)

31 декабря 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 19.12.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 73,25.
Тираж 500 экз. Зак. № 6699
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

№ 6 (103)

31 December 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 19.12.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 73,25.
Circulation: 500 pieces. Order №6699
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

Абдираимова Э.К.....362
Абдулаев М.А.....318
Абдулазимова Т.Х. 364
Абдуллаева Э.Б. 251
Абдуллина Г.Р.....490, 564
Абубакаров А.Х. 104
Абугалиева Г.С. 367
Аванесова Т.П.....331, 358
Агавова З.Ш.....556, 574
Алексеев М.А. 152
Алексеева С.Н.....23, 164
Алиева С.А. 395
Алиева Х.М.....568
Алиева Ш.А. 504
Алиева Э.М.....175
Амерханова Г.Ш.....138
Аммосова Л.И.....46
Антипина У.Д.....23, 164
Апросимова Е.С.....15
Аржановская А.В.....236
Арсанукаева Э.Д. 106
Арскиева З.А. 155
Артеменко Н.А. 8
Аскерова М.Р. 141
Аслаханов С-А.М. 138
Атюшкина В.Б.....196
Ахмадова З.М.....370
Ахмадуллина И.Р.....430, 506
Ачкасова Н.Н.....12

Б

Багирова З.К.....87
Базаева Ф.У.....373
Баляева С.А. 331, 358
Барабара Пионтек 520
Баукова М.А.....254
Башаева С.А. 398
Башкова Л.Р. 146
Бедрин В.С. 190, 320
Белогуров С.В. 8
Билалова Д.Н.....492
Бирюкова Н.В.....159
Блок О.А. 109
Богданова Ю.З. 61, 63
Бодулева А.Р.....509
Борзова Т.А. 114
Борискова В.А.....233
Букша С.Б.....245
Булатова А.О.....146
Бурина Е.В.....323
Бырылова Е.А.....416

В

Ваджибов М.Д. 199
Валиахметова Л.В. 65
Виноградова М.В. 111
Винокурова О.Е.....15, 46, 152
Владимирова С.В.....18
Власова В.И. 400
Воевода Е.В. 254, 342
Воленко О.И. 342
Ворожцова Н.А.....260
Воронец М.В.....512
Воронушкина О.В.....263, 267
Вострикова Т.А.....326

Г

Габдуллина А.Ш.....161
Гаджиагаев Ш.С. 102
Гаджиева П.Д. 375
Гаджиева У.А.....378
Гаджикурбанова Г.М. 67
Гаджилова Ш.М.....463
Галкина С.Ф.....31
Гарипова Л.Ш. 442
Гасанова Г.А.....451, 486, 570
Глухих Н.В. 465
Глушак В.М.....476
Голубева Д.А.....512
Горбатова О.Н.....202
Горбунова Д.В. 336
Горбунова И.Б. 345, 350
Горбунова О.Ф. 307
Гордеева Т.А.....146
Горовая И.Г. 516
Гоу Тао.....21
Гришаева Ю.М. 311
Губина Н.В.....518
Губченко Е.С. 381
Гусева Н.В. 69, 72

Д

Давлетова К.Б. 345
Далингер В.А.....116
Девицкая З.Б. 547
Дегесов А.В. 297
Дедюхина О.В. 494
Демченко Н.Ю. 400
Джегистаева Л.И. 416
Дзидзоева С.М. 382
Дигтяр О.Ю.....205, 208
Дмитриева О.Н.....23, 164
Домашнева В.В. 468
Дробышева Е.И.....385
Дробышева Н.Н. 74

И

Евтеев С.В.....254
Еговцева М.А.....478
Емец Л.Г. 405
Ерина И.А. 326
Еськин Д.Л. 329
Ефимова Е.В.....210
Ефимова С.К. 497

З

Залуцкая С.Ю.....33
Записных О.В. 260
Зарипова Р.С.....408, 411
Звягинцев С.А. 26
Звягинцева Е.П. 76
Зинуров Б.И.....490
Зкакраилова Б.Р. 387
Зубков А.Д. 270, 272

И

Иванова Т.Д.....497
Илларионов В.В. 481
Илларионова Т.В. 218, 478
Ильющенко Н.С.....552
Исаева А.С. 175

К

Казакова У.А.....336
Казачук И.Г.....465
Каирова Л.А.....267
Камалова Г.Р.....119
Карачина Т.И.....339
Карникова О.П.....212
Касьянов О.Н.....216
Келбиханов Р.К. 425
Килаев И.Ю. 408
Кимпаева Э.А. 387
Кириленко С.В.....433
Климин В.А. 171
Клоктунова Н.А. 304
Кобелева Е.В.....520
Козловцева Н.А.....28
Кокова А.В. 499
Колобов А.Н. 43
Кондрахина Н.Г. 79
Корепанова Е.В.....124
Коркмазов А.В. 387
Корсунская А.Г. 31
Котенко А.В. 274, 274
Крохина А.В.....523
Крячков Д.А. 254
Кузьмин А.М. 304
Кулибеков Н.А. 425
Куликов Е.А. 435
Куликова С.В. 278
Курбанова Э.М. 453
Кусегенова Ф.А.....572
Кучмезов Р.А.....87, 370

Л

Лазарева Т.Г.....33
Ланцевская Н.Ю.....527
Ларина Т.С. 558
Лахтин А.Ю.....419
Лебедева Н.Б. 447
Ли Цинго 36
Лукинов В.А. 168
Лукинова Н.Ф.....390
Луковцева (Тастыгина) А.А. .353
Лю Ян.....529
Ляляев С.В. 76, 84

М

Магомедгаджиева А.М.....102
Магомедова З.З. 155
Магомедова З.К.....437
Магомедова П.А.....574
Магомедова С.А.....574
Макаренко Ю.В. 392
Макарова О.Ю.....336
Максимкин И.А. 57
Максимова А.А. 458
Малаев А.Х.....364
Мамалова Х.Э. 87
Мамедова Л.Ф.....248
Манахова Е.Б. 89
Махмутова Е.Н.....254
Махракова А.В. 531
Мезенцева С.В. 345, 350
Мещерякова К.С. 51
Миназова В.М.....395
Миназова З.М.....398
Миронов П.А.....345
Миронова А.А. 440
Митрахович В.А.....331, 358
Михайлова А.И.....171
Мовсарова П.М. 38
Морозова А.Л. 282
Мугидова М.И.....175
Муталов Р.О.....561
Мухидинов М.Г. 425

Н

Набиуллина Г.А.....442
Насипова С.Б. 150
Невзорова М.С.....124
Негробова Л.Ю.....284
Нетесов В.О. 465
Николаев А.И. 288
Николаева М.В. 143
Никуленкова О.Е.....400
Новгородов И.И.....291
Новгородова А.И.....291
Новгородова Д.И.....291
Новикова Н.Н. 455
Новрузова Малек Гасрат кызы..523

О

Оборочан Т.П. 40
Омарова Э.М.....364
Омукчанова В.В. 288
Оюн М.М. 307

П

Панчук Т.А. 5
Парфенов Е.А. 288
Паршина М.М. 128
Пачикова Л.П.....278
Пашковская Н.Д. 239
Пивоваренко Г.А. 178
Пильникова А.Ю. 218
Плиева А.О.....370
Погребняк Ю.В. 239
Покровская Т.Ю. 419
Полухин Е.А. 245
Попова О.Ю.....236
Попова Р.И. 295
Потапов А.А.....413
Примак С.С.....535
Прояева И.В. 43

Р

Раджабова Р.В.....375
Разбегаев П.В. 92
Рамазанова Д.А. 398
Рамазанова Э.А. 378
Расумов Ю.Ш. 131
Рашкуева З.И. 378
Ребрина Л.Н. 539
Резников Е.И. 26
Романенко Н.М.....94
Рубцов А.А.....345
Румянцева З.А. 192

С

Саввина И.Л. 353
Садаева Ф.Ш.....220
Садыкова И.Р.....180
Саенко Л.А.....96
Саркисян А.А.....403
Сатина Т.В.....542
Саттарова Р.В.....544
Северьянова М.И....46, 182, 297
Семенова Ю.А.....300
Сивцева А.С. 392
Симонян А.В.....99
Ситникова А.Д. 96
Смекалина К.С. 554
Соколов Д.А.....168
Соловьева В.А. 304
Соловьева Н.В. 405
Солонович М.А.....49
Солонько П.А. 187
Сорокопуд Ю.В.....405
Сошников А.О. 547
Стародумова Е.А. 444
Султанбаева К.И.....307
Султыгова М.М.....99
Султыгова Р.М. 99
Суменко Л.В. 222
Сухих О.С. 470

Т

Талипова Т.Р.....564
Таран О.А. 222
Тарасова С.А.....124
Текеев С.О. 242
Темербекова А.А.....51
Терещенко Е.И.....55
Тигров В.П. 284
Тимченко М.В. 254
Титова Р.А. 345
Товпич И.О. 345
Токмашова Т.А. 226
Томилин А.Н.....40, 248
Тюкаева Н.И. 447

У

Угрюмова Н.В. 355
Уздеева Т.М. 488
Улубаева А.С. 411
Усачев А.В.....311
Усачева И.Н.....311

Ф

Фаргиева З.С.....185
Филимонюк Л.А. 242
Финк Т.Е.....558
Фомин Д.В.....499

Х

Хазиева Р.Р.....544
Хайрулаева А.З.....375
Хасбулатова Х.М. 395
Хлопова А.И. 458
Хомус С.С.....481
Хосаинова О.С. 57

Ц

Цзюй Чуаньтин.....502
Цингэлэ.....473
Цуй Сяоцин.....440
Цуруев Ш.Ш.....133

Ч

Ченушкина С.В.....229
Чжан Шицун.....449, 483
Чигашева М.А.....254
Чимпоеш Е. 542
Чукина Е.С.....539

Ш

Шаляпина Л.В.....518
Шангаева Н.К. 550
Шарипов И.И. 119
Шаталов М.А. 187
Шаухалов А.Б.....194
Шергина Т.А. 314, 316
Ширман Ю.Г. 523
Шифрина С.А. 552
Шишлова Е.Э. 233
Шмакова Л.Е.....229
Штейн Б.М. 168
Шуйская Ю.В. 554

Щ

Щеколдина А.В.....236

Э

Эдильханова Р.Ш.....460
Эльмурзаева М.Э.....408, 411, 413
Эхаева Р.М.....416

Ю

Южакова Н.Е. 79
Юй Вэньсинь 566
Юсупов Ш.Р.....419
Юсупова Р.В.....413

Я

Янгирова Г.В. 509
Яньпин Юань.....239
Ярычева Х.У.....136

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-5-8

Panchuk T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Humanitarian Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: panchuk_biysk@mail.ru*

THE MODEL OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CAREFUL ATTITUDE TO CULTURAL HERITAGE AND TRADITIONAL VALUES OF THE PEOPLES OF RUSSIA. The article reveals a problem of creating a special educational environment of a pedagogical university as a social resource for spiritual and moral education of children and youth, which can successfully contribute to the formation in future teachers of "Technology" a careful attitude to cultural heritage and traditional values of the multinational people of Russia. The developed model is represented by an integral system that includes five interrelated blocks: target, theoretical and methodological, environmental, activity, and diagnostic. The article defines the components of the pedagogical environment and reveals their content, which, in combination with educational and cognitive, project, research, as well as grant and professional activities of students, will ensure a high level of formation of the selected and justified criteria (motivational-value, cognitive-activity and evaluative-emotional).

Key words: **model, blocks, formation, environment, activity, criteria, cultural heritage, traditional values**

Т.А. Панчук, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: panchuk_biysk@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ И ТРАДИЦИОННЫМ ЦЕННОСТЯМ НАРОДОВ РОССИИ

В статье раскрывается проблема создания специальной образовательной среды педагогического вуза как социального ресурса духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, которая может успешно способствовать формированию у будущих учителей технологии бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа России. Разработанная модель представлена целостной системой, включающей в себя пять взаимосвязанных блоков: целевой, теоретико-методологический, средовый, деятельностный, результативно-диагностический. В статье раскрыто содержание педагогической среды и определены ее компоненты, которые в сочетании с учебно-познавательной, проектной, исследовательской, а также грантовой и профессиональной деятельностью студентов обеспечат высокий уровень сформированности выделенных и обоснованных критериев (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и оценочно-эмоциональный).

Ключевые слова: **модель, блоки, формирование, среда, деятельность, критерии, культурное наследие, традиционные ценности**

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Период обучения в высшем учебном заведении является значимым для формирования личности будущего учителя, направления в образе его мыслей и характере. В высшем учебном заведении студент попадает в новый коллектив сокурсников и преподавателей, и в ходе общения с ними, в совместной учебной и трудовой деятельности проходит один из существенных этапов формирования его личности. Ценностные ориентации будущего учителя, как одни из важных стимулов его профессионального развития и характеристики личности, всё больше приковывают к себе внимание учёных. От направленности личности учителя и сформированности его ценностных ориентаций зависит его поведение и поступки в профессиональной деятельности, которые, конечно, окажут влияние на будущих воспитанников.

Особенно это актуально сегодня, когда наряду с высоким уровнем качества образования общество ожидает сформированности у выпускников школ необходимых духовно-нравственных качеств личности, которые позволят учащемуся реализовать свой образовательный и творческий потенциал, а в перспективе – стать успешным в трудовой сфере жизнедеятельности [1, с. 33].

Принятые в 2020 г. изменения в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся расширяют направления воспитательной работы в образовательных организациях, а в понятие «воспитание» добавлена, на наш взгляд, очень важная формулировка: «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2, с. 1]. Наряду с учреждениями общего образования педагогические вузы должны создать такие условия, которые будут способствовать формированию у будущих учителей бережного отношения к культурному наследию и традициям народов России, что обеспечит их успешную профессиональную деятельность в воспитании в детях уважительного отношения к наследию предков и культуре других, к созидательному труду, патриотизма, взаимопомощи и взаимоуважения, честности и уважения к старшим.

Формирование у будущих учителей готовности к использованию новых форм и методов обучения, которые выходят за рамки уроков (эксперименты, полевая практика и т. п.), работа на цифровых платформах, использование музейной педагогики и т. д. указаны в требованиях профессионального стандарта педагога [3, с. 9–11]. Кроме того, в ФГОС ВО определены требования к выпускникам педагогических вузов, способным осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей [4, с. 8].

Из всех предметных областей общего образования освоение предметной области «Технология» может подготовить обучающихся к творческому использованию ранее приобретенных знаний в гуманитарных и естественно-научных областях и их применению на практике в проектировании, конструировании и изготовлении изделий. Наряду с освоением содержания задачей предмета «Технология» является развитие у обучающихся навыков критического и креативного мышления, коммуникаций при выполнении технологических заданий в командах, творческого применения наследия региональной народной культуры в проектной деятельности и т. п.

Образовательные учреждения Алтайского края активно разрабатывают и внедряют инновационный педагогический опыт этнокультурного воспитания, но, как показывает практика, сегодня ещё недостаточно используются возможности народной культуры регионов, которая могла бы сформировать бережное отношение обучающихся к культурному наследию и традиционным ценностям народов России. Как можно бережно относиться к культурному наследию народов, которые проживают рядом, если не знать их духовную и материальную культуру, традиции? Решение данной проблемы видится нам в использовании в учебно-воспитательном процессе учреждений образования потенциала педагогического вуза региона проживания обучающихся.

В современном состоянии вопроса сложилось неразрешенное противоречие между требованиями к подготовке педагогических кадров к воспитательной деятельности и недостаточно сформированной образовательной средой педагогического вуза как социального ресурса духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, способствующей формированию бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему: какой должна быть образовательная среда педагогического вуза как социальный ресурс духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, чтобы она могла успешно способствовать формированию бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации?

Цель и задачи исследования связаны с тем, что идея осуществления различных видов деятельности будущих учителей предметной области «Технология» в учебно-воспитательном процессе вуза, в специально созданной педагогической среде обеспечит успешность формирования у студентов бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа России. Моделирование позволит увидеть объект (процесс формирования у студентов бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям народов России) в виде схематической совокупности взаимосвязей компонентов педагогической среде и учебной, проектно-исследовательской и другими видами деятельности студентов и оцениванием её результатов.



Рис. 1. Модель формирования у будущих учителей предметной области «Технология» бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа России

Научная новизна исследования обосновывается рядом факторов. Определены компоненты педагогической среды и их содержание в сочетании с учебно-познавательной, проектной, исследовательской, а также грантовой и профессиональной деятельностью студентов педагогического вуза. Впервые выделены и обоснованы критерии и показатели сформированности у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям народов России (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и оценочно-эмоциональный). Практический характер исследования способствует внедрению его материала не только в процесс подготовки учителей предметной области «Технология», но и педагогов дополнительного образования, что, в свою очередь, обеспечит реализацию требований Закона «Об образовании в Российской Федерации» в области воспитательной функции учителя.

Сконструированная нами модель (рис. 1) представлена целостной системой, включающей в себя пять взаимосвязанных блоков: целевой, теоретико-методологический, средовый, деятельностный, результативно-диагностический.

Целевой блок модели включает цель, соответствующую социальному заказу педагогической практики: бережное отношение к культурному наследию и традициям народов России у будущих учителей предметной области «Технология».

Теоретико-методологический блок отображает положения системного, личностно-деятельностного, аксиологического, культурологического и средового подходов.

Системный подход. Системный подход в педагогике – это направление, исследующее сущность и закономерности воспитания и обучения как единую систему педагогического процесса, который нужно рассматривать как единое целое, направленный на реализацию общей цели (обучение, воспитание и совместную деятельность педагога и воспитанников).

Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.О. Якиманская и др.) определяет, прежде всего, значимость личностных особенностей студентов. Такой подход подразумевает отказ от репродуктивных технологий обучения и основывается на решении поставленных преподавателем проблем самими студентами. Обучающиеся в процессе учебной деятельности формулируют и самостоятельно решают конкретные учебные задачи (познавательные, исследовательские, преобразующие, проектные).

Аксиологический подход (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, В.М. Розин, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий и др.) характеризует нравственные ориентиры человека. Для нашего исследования приоритетными ценностями являются традиции, культурное наследие, патриотизм, созидательный труд, единство народов России.

Культурологический подход обоснован применением в нашем исследовании методологических приёмов культурологии. Исследованиями в области культурологических оснований педагогики занимаются А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Б.Г. Гершунский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др. Культурологический подход создает условия для развития будущего учителя в культурно-образовательной среде: творческо-технологической культуре; культуре труда; духовной и материальной культуре.

Средовой подход — это применение материальных объектов, технологических процессов и т. п. в педагогическом процессе, когда среда становится дидактическим средством обучения (Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, Е.М. Харланова и др.).

Следующий структурный ***блок модели – «Образовательная среда вуза»***. Важным условием успешности формирования у будущих учителей предметной области «Технология» бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа России является создание специально организованной образовательной среды педагогического вуза как социального ресурса духовно-нравственного воспитания детей и молодежи.

Под образовательной средой В.Л. Кургузов [5] понимает комплекс условий и средств, которые обеспечивают деятельность студентов и преподавателей в образовательно-воспитательном процессе вуза. Анализируя многочисленные теории относительно системы образовательной среды вуза, можно заключить, что предложенные составляющие имеют некоторую идентичность и сводятся к следующим компонентам: пространственно-предметный; субъектно-социальный; методический (технологический); мотивационно-ценностный; личностно-психологический.

Для создания образовательной среды АГГПУ им. В.М. Шукшина как социального ресурса духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, способствующей формированию у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации, определены следующие компоненты: мотивационный, методический, пространственно-предметный, проектно-технологический, научный, профессиональный.

Для успешной реализации любой деятельности имеет значение *мотивационный компонент*. Мотивация студентов будет находиться на более высоком уровне, если они будут осуществлять деятельность в среде, где смогут:

– принимать участие в значимых конкурсах;
– участвовать в различных мероприятиях вне учебного времени;
– осуществлять научно-исследовательскую деятельность;
– результаты проектной, исследовательской и воспитательной деятельности студентов будут успешными;
– получать моральное и материальное поощрение результатов деятельности.

Созданы ресурсы, обеспечивающие учебно-воспитательный процесс подготовки будущего учителя – *методический компонент*:

– методическое сопровождение обучения;
– активные и интерактивные методы и формы обучения;
– дидактические средства обучения;
– совместная творческая деятельность преподавателя и студентов.

Пространственно-предметный компонент:

– аудитории для лекций и практических занятий;
– помещение, оборудование и экспозиция постоянно действующей выставки;
– актовый зал для проведения праздников и других мероприятий;
– учебная мебель для организации индивидуальной и групповой деятельности.

Особенно необходимо выделить образовательное пространство выставки этнической культуры Алтая, в экспозиции которой выставлены артефакты, однако основную часть коллекции составляют реконструкции предметов быта, костюмов, станков и инструментов различных этнических групп, выполненные студентами – будущими учителями предмета «Технология». В экспозиции выставки отражены следующие направления: скифская культура Алтая, культура алтайских племён, русская культура, казахская культура.

Для подготовки учителя предметной области «Технология» большое значение имеет организация в вузе оборудованного пространства для разработки проектной документации и освоения технологических процессов по обработке различных материалов (древесины, металлов, тканей, пищевых продуктов и др.). Для чего в образовательной среде вуза предусмотрен *проектно-технологический компонент*, в который входят:

– учебное технологическое оборудование и инструменты по обработке материалов;
– компьютерная и офисная техника, программное обеспечение;
– мультимедийное оборудование (проекционная техника, интерактивная доска и т. д.);
– образовательные цифровые ресурсы;
– электронная информационно-образовательная среда вуза.

Неотъемлемой частью освоения образовательных программ вуза является научная деятельность студентов. Реализуя *научный компонент* образовательной среды вуза, в АГГПУ им. В.М. Шукшина работает созданная автором данного проекта студенческая научная лаборатория «Этническая культура Алтая». Цель деятельности лаборатории заключается в определении и обосновании комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности бакалавров педагогического образования (профиль «Технология») к выполнению трудовых функций педагога в различных областях проектирования на принципах приоритетности регионального поликультурного наследия Алтая.

Деятельностный блок модели. Активное погружение студентов в различные виды деятельности – ключевая идея проводимого исследования. К продуктам деятельности студентам относятся не только умения, которые они приобретают при изготовлении изделий, но также и изделия народных ремёсел, реконструкция национальной одежды и предметов быта. Существенную часть занимают педагогические и социальные проекты, также направленные на формирование интереса к культуре народов Алтая. В созданной образовательной среде педагогического вуза будущие учителя предметной области «Технология» при изучении дисциплин предметной подготовки, а также во внеаудиторной работе осуществляют следующие виды деятельности: учебно-познавательная, проектная, исследовательская грантовая деятельность, профессиональная;

– *учебно-познавательная деятельность* (изучение духовной и материальной культуры народов Алтая; освоение технологий обработки материалов; освоение народных ремёсел);

– *проектная деятельность* (разработка проектной документации и изделий: сувенирной продукции, моделей одежды в национальном стиле; наглядных пособий, учебных фильмов, станков, инструментов и приспособлений для обработки материалов, электронных средств обучения);

– *исследовательская деятельность* (изучение и анализ работ этнографов, археологов для разработки конструкции и технологических процессов восстановления предметов материальной культуры; изучение, анализ и обработка информации о артефактах выставленных в исторических и краеведческих музеях; осуществление технологической реконструкции предметов материальной культуры; оформление результатов исследований и их представление общественности);

– *грантовая деятельность* (оформление заявок и участие в конкурсах на грант; оформление заявок и участие в конкурсах творческих проектов по тематике народной культуры);

– *профессиональная деятельность* (погружение студентов в профессиональную деятельность учителя с проведением на базе вуза или других образовательных площадок учебно-воспитательную работу среди обучающихся образовательных учреждений региона; разработка сценариев воспитательных мероприятий для приобщения детей и молодежи к духовному богатству культурного наследия и традиционных ценностей многонационального народа Российской Федерации; проведение воспитательных мероприятий (мастер-классы, квесты, экскурсии на выставку, народные праздники, конкурсы, выставки и т. д.).

Итоговый блок разработанной модели – ***результативно-диагностический.***

Для определения критериев оценки и показателей сформированности у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации проведён анализ нормативных документов и исследований.

Так как объектом исследования является процесс формирования у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации, необходимо, прежде всего, выявить определения понятий «культурное наследие» и «традиционные ценности».

Разделяем мнение кандидата исторических наук Г.А. Кругликовой, которая понимает под культурным наследием все материальные и духовные достижения исторического опыта общества, которые сохраняются и переходят к новым поколениям [6, с. 33].

Указом Президента РФ утверждены «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», где определено понятие «традиционные ценности» как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [7].

В том же документе перечислены компоненты традиционных ценностей, часть из которых имеет непосредственное отношение к проводимому нами исследованию: патриотизм, созидательный труд, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Также в документе отмечено, что православию принадлежит особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей.

Рыбак К.Е. в своей работе понимает под культурным наследием комплекс предметов материальной культуры, созданных не только человеком, но и природой, а также имеющихся объектов духовной культуры, составляющих ценность и значимость для этносов и всего человечества [8].

Академик Д.С. Лихачев в «Декларации прав культуры» определяет структурные составляющие культурного наследия как «язык, идеалы, традиции, обычаи, обряды, праздники, памятные даты, фольклор, народные промыслы и ремесла; произведения искусства, музейные, архивные и библиотечные фонды, коллекции, книги, рукописи, письма, личные архивы; памятники археологии, архитектуры, науки и искусства, памятные знаки, сооружения, ансамбли, достопримечательные места и другие свидетельства исторического прошлого; уникальные ландшафтные зоны и местности археологического, исторического и научного значения, совместные творения человека и природы, современные сооружения, представляющие особую ценность с точки зрения истории, искусства или науки, а также другие предметы и явления, обладающие историко-культурной ценностью» [9].

Проведённый анализ позволил нам выделить критерии и показатели сформированности у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации:

1. *Мотивационно-ценностный критерий:* устойчивая мотивация к осуществлению учебной деятельности по изучению духовной и материальной культуры народов России и принятие её ценностей; понимание и переживание значимости народной культуры как для общества, так и для собственного развития; интерес к познанию духовной и материальной культуры народов России; стремление в профессиональной деятельности учителя формирования у воспитанников бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации.

2. *Когнитивно-деятельностный критерий:* знание культурно-исторических, духовно-нравственных традиций народов России; материальной культуры народов России; умение применять полученные знания в проектной и технологической деятельности по сохранению культурного наследия народов России; навыки организации и проведения воспитательных мероприятий этнокультурной направленности; способность поиска новых подходов к профессиональной деятельности по формированию у воспитанников бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа Российской Федерации.

3. *Оценочно-эмоциональный критерий:* уважение к наследию предков, культуре и взглядам других; уважительное отношение к созидательному труду, патриотизм, взаимопомощь и взаимоуважение, честность, уважение к старшим.

На основании охарактеризованных нами критериев и показателей определены уровни сформированности бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям многонационального народа России, такие как высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

Таким образом, нами разработана системно-деятельностная модель формирования у будущих учителей предмета «Технология» бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям народов России, которую можно рассматривать не только как образ, но и как описание механизма реализации деятельности студентов (учебно-познавательной, проектной, исследовательской, грантовой, профессиональной), осуществляемой в специально созданной образовательной среде.

В качестве дальнейшего направления исследований может стать получение эмпирических знаний, позволяющих понять причинно-следственную связь между внешними и внутренними условиями деятельности студентов педвуза.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования*. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. Available at: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm
2. *Об образовании в РФ*. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. Available at: https://zakonobobrazovanii.ru/glava-1/statya-2
3. *Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Профессиональный стандарт. Available at: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/
4. *ФГОС ВО – бакалавриат, направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
5. Лодде О.А., Ситникова С.Ю. Теоретический анализ дефиниции «образовательная среда вуза» как системного представления. *Современные проблемы науки* и образования. 2020; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354
6. Кругликова Г.А. Роль педагога в деле сохранения историко-культурного наследия. *Сборник материалов научно-практической конференции*. Екатеринбург: УГПУ, 2012; Ч. 3: 33–39.
7. *Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ от 9.11.22. № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
8. Рыбак К.Е. *Музей в нормативной системе: историко-культурологический анализ.* Автореферат диссертации … доктора культурологии. Москва, 2006. Available at: https://www.dissercat.com/content/muzei-v-normativnoi-sisteme-istoriko-kulturologicheskii-analiz
9. Лихачев Д.С. *Декларация прав культуры*. Available at: https://www.lihachev.ru/lihachev/deklaratsiya/123/

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31.05.2021 № 287. Available at: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm
2. *Ob obrazovanii v RF*. Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012. Available at: https://zakonobobrazovanii.ru/glava-1/statya-2
3. *Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Professional'nyj standart. Available at: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/
4. *FGOS VO – bakalavriat, napravleniya podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
5. Lodde O.A., Sitnikova S.Yu. Teoreticheskij analiz definicii «obrazovatel'naya sreda vuza» kak sistemnogo predstavleniya. *Sovremennye problemy nauki* i obrazovaniya. 2020; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354
6. Kruglikova G.A. Rol' pedagoga v dele sohraneniya istoriko-kul'turnogo naslediya. *Sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ekaterinburg: UGPU, 2012; Ch. 3: 33-39.
7. *Osnovy gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 9.11.22. № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
8. Rybak K.E. *Muzej v normativnoj sisteme: istoriko-kul'turologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … doktora kul'turologii. Moskva, 2006. Available at: https://www.dissercat.com/content/muzei-v-normativnoi-sisteme-istoriko-kulturologicheskii-analiz
9. Lihachev D.S. *Deklaraciya prav kul'tury*. Available at: https://www.lihachev.ru/lihachev/deklaratsiya/123/

Статья поступила в редакцию 18.07.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-8-12

Artemenko N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Transport College (Novorossiysk, Russia), E-mail: pestnya@yandex.ru*

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

ON THE SYSTEM OF FORMATION OF VALUES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES. The article presents a description of the system of formation of value statements of students of the State Medical University named after Admiral F.F. Ushakov when studying disciplines of the humanitarian cycle. The authors clarify the concepts of "values," "value installations," reveal the structure of value sets. It is noted that the formation of value orientations among university students in the study of humanitarian disciplines is determined by a combination of the concepts of "value orientations" and "means of humanitarian disciplines." This combination characterizes the process of formation of value orientation among future specialists as one of the directions of moral and aesthetic education of students in modern conditions. The goal of the process of formation of student value orientations organized at the university is personal development, which manifests itself in the development of stable worldview attitudes that are socially significant among future specialists. This process is part of a comprehensive personality formation system, which includes the activities of the leadership and faculty of the university to intensify self-education, self-education and cognitive activities of students in general.

Key words: values, value systems, humanitarian disciplines, developing training, problem training, complex system of formation of personality, personal development

Н.А. Артеменко, *канд. пед. наук, доц., преп., Транспортный колледж государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: pestnya@yandex.ru*

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

О СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье представлено описание системы формирования ценностных установок студентов ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Авторами уточнены понятия «ценности», «ценностные установки», обозначена структура ценностных установок. Отмечается, что формирование ценностных ориентаций у студентов вузов при изучении гуманитарных дисциплин определяется сочетанием понятий «ценностные ориентации» и «средства гуманитарных дисциплин». Это сочетание характеризует процесс формирования ценностных ориентаций у будущих специалистов как одного из направлений нравственно-эстетического воспитания студентов в современных условиях. Цель организованного в вузе процесса формирования ценностных ориентаций студентов – развитие личности, проявляющееся в воспитании у будущих специалистов устойчивых мировоззренческих установок, значи-

мых в социальном плане. Этот процесс является частью комплексной системы формирования личности, которая включает в себя деятельность руководства и профессорско-преподавательского состава вуза по активизации самообразования, самовоспитания и познавательной деятельности студентов в целом.

Ключевые слова: **ценности, ценностные установки, гуманитарные дисциплины, развивающее обучение, проблемное обучение, комплексная система формирования личности, личностное развитие**

Изменения, происходящие в современном обществе, привели к сдвигам социально-ценностных мотивов поведения россиян. Сегодня руководство страны задумалось о том, что необходимо возродить систему воспитания молодежи наподобие той, что существовала в России до 1991 года.

Процесс обучения в профессиональной школе предполагает не только становление студента как личности, но и возможность выбора им предлагаемых обществом альтернатив. А когда в обществе происходят социальные потрясения и перемены, этот выбор осложняется, потому что общество не всегда готово помочь молодым людям осмыслить изменения, которые совершаются в период кризисов. А значит, молодежи надо предложить систему новых ценностей.

Духовные и материальные ценности составляют духовно-нравственный потенциал культуры. Именно ценности играют важную роль в развитии личности человека.

Современная российская молодежь живет в период, когда происходят изменения в большинстве сфер жизнедеятельности общества, в том числе в общественном сознании. Поэтому важно понимать, каковы ценностные ориентации нынешних молодых людей. Это позволит спрогнозировать процесс развития будущего общества.

Цель исследования: охарактеризовать процесс формирования ценностных ориентаций студентов вузов при освоении дисциплин гуманитарного цикла. Для этого необходимо решить следующие задачи: конкретизировать понятие «ценность», раскрыть современное состояние процесса формирования ценностных установок будущих специалистов при освоении гуманитарных дисциплин, представить основные пути повышения эффективности процесса формирования ценностных ориентаций студентов вузов при освоении дисциплин гуманитарного цикла.

Научная новизна: уточнено понятие «ценность», представлен комплекс условий, позволяющих эффективно формировать ценностные установки студентов при освоении дисциплин гуманитарного цикла.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме формирования ценностных установок будущих специалистов.

Молодое поколение является ценностью любого общества, так как несет в себе потенциал дальнейшего развития человечества. От того, каким будет обучение и воспитание современной молодежи, зависит развитие России. Значит, вуз должен осуществлять комплексный подход к обучению и воспитанию, сочетая высокий уровень образования и воспитательную деятельность по формированию ценностей студентов.

Мы можем выделить следующие группы определений категории «ценность»:

– определения, связанные с пониманием ценностей как способностей объектов удовлетворять потребности субъекта (Г.Е. Глазерман, В.П. Тугаринов). Объект становится ценностью, потому что обладает ценными для субъекта свойствами, которые проявляются при установлении между ними ценностных отношений;

– определения, связанные с пониманием ценностей как значимых для жизнедеятельности и потребностей социальных субъектов вещей, явлений или процессов (С.Ф. Анисимов, А.М. Баландин). В данном случае значимость вещи или явления связана большей частью с прогрессивностью развития общества. Сюда же можно отнести определения, связанные с пониманием ценностей как положительной/отрицательной зависимости предмета или явления для жизнедеятельности личности (О.Г. Дробницкий, М.С. Каган);

– определения, связанные с пониманием ценностей как осознанного отношения субъекта к объектам удовлетворения потребностей (Л.М. Архангельский);

– определения, связанные с пониманием ценностей как идеалов (О.М. Бакурадзе, В.Н. Сагатовский). Ценности – это представления о предполагаемых благах и наиболее приемлемых способах их получения.

Проблема формирования личностных ценностей находится на стыке разных наук: философии, социологии, педагогики, психологии.

Например, некоторые аспекты проблемы ценностных ориентаций в контексте общефилософских проблем рассмотрены в трудах В.В. Сусленко, А.С. Комарова, Л.П. Фоминой. Процессы становления ценностных ориентаций человека рассматриваются в работах В.Д. Ермоленко, М.Ю. Кузьминова. Проблеме связи ценностных ориентаций и психологических проблем развития личности посвящены труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе. Социологический аспект понятия «ценность» раскрыт в работах Г.П. Выжлецова, Н.И. Лапина. В педагогике проблема ценностей рассматривается в контексте аксиологического подхода в трудах Е.Н. Бондаревской, С.Г. Вершловского, В.В. Давыдова, С.Н. Иконникова, А.В. Кирьяковой, В.О. Суворовой.

Мы полагаем, что гуманистическая педагогика ориентируется в первую очередь на аксиологические характеристики, поскольку признает главной ценностью личность и ее развитие. Ценности – это все то, что значимо для личности: духовные и материальные явления и процессы, которые человек положительно оценивает, выбирает, использует для своего личностного развития. Для общества имеет большое значение внедрение этих ценностей в процесс обучения молодого поколения. От того, насколько успешно решен этот вопрос, зависит то, насколько осознанным будет выбор индивидуумом ценностей, а также формирование системы ценностных ориентаций.

Что такое ценностные ориентации, и какова их структура? Ценностные ориентации – это стремление человека к различным формам социальной значимости. Ценностные ориентации проявляются в целях и идеалах личности, которые являются одновременно индивидуальными и социальными.

По предметному содержанию выделяют мировоззренческие, нравственные, эстетические, политические ценностные ориентации.

К мировоззренческим ценностным ориентациям можно отнести общечеловеческие ценности, отношение к религиозным ценностям, ценности жизни – то, что определяет направленность духовной и познавательной деятельности личности.

Нравственные ценностные ориентации относятся к области морального сознания – идеалы и принципы личности, моральные и этические нормы, понимание понятий добра и зла.

К эстетическим ценностным ориентациям чаще всего принято относить ориентации личности на художественно-эстетические ценности.

Политические ценностные ориентации включают в себя отношение индивида к государству, нациям, партиям, общественным системам, типам власти.

Структура ценностных ориентаций включает три подсистемы: когнитивную (все, что касается миропонимания человека), эмотивную (эмоционально-ценностное отношение человека к миру), поведенческую (предрасположенность к определенному типу социального поведения) [1].

Обретение личностью ценностных ориентаций предполагает осознание ею значимости предмета или явления, установление его ценности. Происходит оценка полезности этого предмета или явления, понимание того, возможно ли с их помощью удовлетворить свои потребности. Потребность, таким образом, стимулирует деятельность, но сама деятельность становится предметом потребности.

В данном исследовании мы рассмотрим вопрос формирования ценностных ориентаций студентов посредством изучения характера отношения будущих специалистов к составляющим их личностного развития. Среди студентов юридических и экономических специальностей, обучающихся в ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, был проведен опрос с целью выявления их ценностных ориентаций. В опросе участвовали 169 человек. По его итогам можно выделить три группы ценностных ориентаций: общечеловеческие (нравственность, духовность, высокий уровень культуры), профессиональные (профессионализм, компетентность, дисциплина), социальные (семейные ценности, социальный статус, гражданственность, политическая культура, патриотизм).

Если учесть, что становление студентов происходит в основном в вузе, то основная цель высшей школы – превращение общечеловеческих ценностей в систему профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Освоение гуманитарных дисциплин сегодня имеет особое значение. Когда общество испытывает серьезные потрясения, проблема формирования ценностных ориентаций у молодежи приобретает особое значение, выступая не только фактором обеспечения высокопрофессиональной подготовки, но и показателем духовного подъема в обществе.

Новые условия жизни общества требуют постоянного изучения ценностных ориентаций будущих специалистов, понимания их направленности для того, чтобы воздействовать на возможные изменения этих ориентаций при освоении дисциплин гуманитарного цикла на первых курсах обучения, а затем и при изучении профессиональных дисциплин.

В процессе обучения в вузе у студентов формируется система ценностных ориентаций, которая включает в себя профессиональные, духовно-нравственные и социально-политические тенденции. Доминировать будут профессиональные ориентации, поскольку именно профессиональная деятельность позволяет наиболее полно проявить способности и реализовать потребности человека.

Понимание особенностей процесса формирования ценностных ориентаций обучающихся предполагает, что по мере развития психических процессов формируется направленность личности, которая включает в себя идеалы, духовные потребности, убеждения, поведение, познавательную деятельность. Обучение и воспитание студентов на уровне знаний и представлений происходит именно в рамках познавательной деятельности. Все полученные знания и представления со временем приобретают личностную окраску и таким образом определяют ценностные ориентации будущих специалистов.

Освоение студентами дисциплин гуманитарного цикла предполагает усвоение духовно-нравственных знаний и этико-эстетических норм, усвоение национальных исторических ценностей, овладение нравственными ценностями, формирование культуры поведения и социально значимых личностных качеств. Кроме того, изучение гуманитарных дисциплин способствует пониманию будущими специалистами своего гражданского долга.

Все перечисленные знания, умения, представления между собой тесно связаны и позволяют формировать у студентов ценностные ориентации.

Итак, мы понимаем ценностные ориентации как социальные установки, выраженные в виде чувств и мотивов, которые направляют человека на определенный тип поведения в каждой конкретной ситуации. Это означает, что процесс формирования ценностных ориентаций студентов должен представлять собой развитие стремления к определенной активности, которая будет предшествовать развертыванию реальных действий.

Структура социальной установки на ценности включает в себя интерес к нравственной проблематике, к выбранной профессии, историческому наследию страны – все это усваивается на психогенном уровне при взаимодействии с оценками окружающей действительности, окрашенными значимыми для человека эмоциями. Далее интересы переходят на социогенный уровень, и это уже система определенных ценностей и норм.

Опыт практической деятельности позволяет нам утверждать, что наиболее эффективными подходами к формированию ценностных ориентаций студентов являются проблемное и развивающее обучение.

В основе проблемного обучения всегда лежит некая проблемная ситуация, разрешение которой требует активной мыслительной деятельности обучающихся [2]. Это, в свою очередь, не только способствует развитию творческих способностей и продуктивному усвоению знаний, но и помогает студенту ориентироваться в социокультурном пространстве. Проблемный метод обучения при освоении гуманитарных дисциплин требует от студентов постановки и решения проблемы, связанной с нравственным или профессиональным выбором, что позволяет постепенно осмысливать и усваивать представления о ценностях, то есть происходит формирование ценностно-ориентированной личности.

Развивающее обучение при формировании ценностных ориентаций личности требует учета зависимости между процессом получения знаний и ходом общего развития личности [3].

Как правило, система развивающего обучения предполагает высокий уровень трудности, быстрый темп прохождения материала, увеличение удельного веса теоретического материала. Это помогает развивать личность через усвоение максимального объема знаний и воспитание потребности к саморазвитию и творчеству.

Сказанное позволяет утверждать, что, формируя ценностные ориентации личности при освоении дисциплин гуманитарного цикла, необходимо найти индивидуальный подход к каждому студенту. Также будет важен положительный эмоциональный настрой, личное мнение студентов, опора на имеющийся жизненный опыт.

Л.И. Божович полагает, что формирование личности происходит в условиях творческой активности субъекта [4, с. 180]. Если создать творческие условия в ходе освоения дисциплин гуманитарного цикла, это позволит стимулировать усвоение новых знаний, способствуя формированию ценностных ориентаций обучающихся.

Итак, основной целью процесса формирования ценностных ориентаций студентов при освоении дисциплин гуманитарного цикла является личностное развитие будущего специалиста, которое проявляется в воспитании у студентов устойчивых социально значимых мировоззренческих установок. Большую роль в этом процессе играет социальная среда – условия образовательного и воспитательного процесса в вузе и за его пределами. Кроме того, принципиально важно действовать с позиции гуманистического подхода, поскольку он позволяет сочетать в процессе обучения и воспитания традиции народов России с ценностями мировой культуры [5].

При организации работы по формированию ценностных ориентаций необходимо помнить, что этому процессу могут быть присущи противоречия между уровнями сформированности ценностных установок.

В ходе данного исследования был проведен опрос среди студентов 1–2 курсов, обучающихся по специальностям «Экономика», «Юриспруденция» (количество опрошенных – 121 человек). Студентам было предложено обозначить, какие ценности обусловили выбор ими профессии: интерес к профессии – 40%, желание помогать людям – 25%, честность и порядочность – 45%, долг, профессиональная честь – 33%, возможность обучения на бюджетной основе – 65%, материальное обеспечения себя и своей семьи – 62%, возможность интеллектуального роста – 54%.

Выбор профессии в основном обусловливался романтическим восприятием профессиональной деятельности – многие видят себя успешными менеджерами, адвокатами, бизнесменами, а все трудности и повседневная сторона профессии остаются незамеченными.

Однако по мере взросления представления студентов о будущей профессии изменяются – чем старше будущие специалисты, тем яснее они представляют особенности и трудности своей профессии. Поэтому формирование правильного понимания профессиональной деятельности необходимо начинать уже с первого курса, это будет способствовать, в том числе, и развитию сознательного отношения к процессу обучения.

Заявленная выше цель процесса формирования ценностных ориентаций студентов требует решения ряда задач. Представляется обязательным знакомство будущих специалистов с традициями и культурными ценностями посредством изучения истории, политологии, философии, социологии, психологии и других дисциплин гуманитарного цикла. Важно также формирование эстетического вкуса, усвоение норм этики, привлечение к коллективной творческой деятельности.

При формировании ценностных ориентаций важно актуализировать ценностное содержание программ и планов, использовать инновационные методы обучения, но также необходимо внедрять эффективные средства обучения и воспитания (это могут быть конкретные мероприятия, виды деятельности, какие-либо предметы). Воспитательные средства гуманитарных дисциплин являются одним из факторов, воздействующих на формирование ценностных ориентаций. И если ценностное содержание дисциплин воспринимается целенаправленно, то это воздействие является воспитательным. Таким образом, воспитательные средства уже являются важными педагогическими ресурсами.

Опыт работы в рамках заявленной проблематики позволяет нам предложить механизм формирования ценностных ориентаций в ходе освоения дисциплин гуманитарного цикла.

Первый этап (первый и второй курс обучения) – период, когда происходит осознание ценностей в целом и ценности образования в частности. Конечно, формирование ценностных ориентаций осуществляется в течение всей человеческой жизни, но в период юности это происходит наиболее интенсивно. Сменяется социальное окружение – возможна переоценка ценностей, могут появиться сомнения в идеалах. Собственный жизненный опыт играет при этом огромную роль, выступая фундаментом в выстраивании иерархии ценностей.

На первом этапе ценностные представления носят эмпирический характер. Опираясь на имеющиеся жизненные представления, молодые люди не всегда могут рационально объяснить, почему те или иные ценности ими приняты. Кроме того, в этом возрасте (17–20 лет) студенты обычно непоследовательны в оценке многих аспектов собственной жизни, и это является одной из характеристик их ценностных ориентаций. Поэтому при столкновении с непростой жизненной ситуацией молодой человек, который имеет неустоявшиеся ценностные ориентации, не всегда может выбрать правильную форму поведения, какие-то требования могут показаться ему несущественными.

Эмпирические ценностные ориентации – процесс, который протекает чаще всего стихийно. По своей сути это процесс сравнения и обобщения эмпирических ценностей с уже имеющимися первоначальными. Это приведет либо к положительному взгляду на ценности, либо к пренебрежительному отношению к ним. Именно на первом и втором курсах студенты изучают базовые гуманитарные дисциплины (историю, философию, русский язык, культурологию, риторику и др.), при освоении которых студенты получают уже теоретические знания о ценностях и идеалах.

На втором этапе обучения (третий курс) формирование ценностных ориентаций – это уже целенаправленный процесс, связанный с освоением дисциплин общеобразовательного цикла (социологией, политологией, профессиональной этикой и др.). При изучении этих дисциплин содержание ценностных ориентаций раскрывается через профессиональные идеалы, формируется ценностное отношение к профессиональным и социальным явлениям.

Кроме этого, формирование ценностей происходит через воспитательные мероприятия. Эмпирический опыт приобретает более целостный характер через получение знаний в готовом и обобщенном виде.

Третий этап (четвертый и пятый курсы) предполагает освоение специальных профессиональных дисциплин, прохождение преддипломной и производственной практик. Результатом является внутренняя рефлексия собственных ценностных представлений и умение оценивать поведение на основе осознанных ценностных установок. Это период, когда формируются профессиональные интересы, потребности, проявляется и закрепляется ценностное поведение.

Огромное значение при этом имеет целенаправленная обучающая и воспитательная деятельность преподавательского состава вуза, который с помощью разнообразных педагогических средств осуществляет влияние на будущих специалистов и на их ценностные ориентации. Процесс развития ценностей необходимо контролировать для того, чтобы понимать, что формируемые ценностные ориентации адекватны. Возможными формами контроля могут быть индивидуальные беседы по ценностной проблематике, периодические опросы на выявление направленности ценностных ориентаций, обобщение информации о ценностных ориентациях будущих специалистов по всем этапам формирования.

Таким образом, процесс формирования ценностных ориентаций у студентов при освоении дисциплин гуманитарного цикла предполагает не только реализацию ценностного содержания данных дисциплин, создающих ценностные знания и установки, но и создание среды, которая будет способствовать усвоению и развитию этих знаний и установок.

ФГОС ВО требует от вузов формирования социокультурной среды и создания условий, которые необходимы для всестороннего развития личности. В результате вуз готовит специалиста, умеющего ориентироваться на результат и принимать самостоятельные решения, готового нести ответственность за качество своего труда, способного получить удовлетворение от своей работы в условиях конкурентной среды. Это честный, доброжелательный, работоспособный, инициативный человек, обладающий творческими навыками и навыками самодисциплины.

При организации процесса формирования ценностных установок студентов при освоении дисциплин гуманитарного цикла в ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова

исходят из того, что он является частью комплексной системы формирования личности будущего специалиста и включает в себя два уровня реализации: деятельности руководства вуза и профессорско-преподавательского состава по формированию ценностных установок студентов, что позволяет на втором уровне активизировать самообразование и самовоспитание будущих специалистов.

Процесс формирования ценностных ориентаций студентов осуществляется в ходе разнообразных мероприятий, проводимых на уровне вуза, на уровне кафедр, а также включает в себя различные направления самостоятельной работы.

Так, на уровне университета проводятся учебно-методические сборы «О путях повышения эффективности формирования ценностных установок будущих специалистов при освоении цикла гуманитарных дисциплин». При проведении конференций разного уровня в программу обязательно включается раздел, посвященный аксиологическому подходу в образовании и воспитании (в том числе при освоении дисциплин гуманитарного цикла). При проведении ежегодной студенческой конференции «Молодая наука» научные руководители предлагают к рассмотрению вопросы формирования ценностей у молодого поколения.

Большую роль в формировании ценностей студентов играет также деятельность студенческого совета как органа общественного самоуправления университета, который позволяет студентам выразить свое мнение, привлечь внимание к каким-либо проблемам, заниматься социально значимой деятельностью. Через студенческий совет также можно воздействовать на формирование личности обучающегося.

На уровне кафедр наиболее опытными преподавателями проводятся показательные занятия, демонстрирующие методические приемы повышения эффективности формирования ценностных установок студентов в вузе. Как правило, подобные занятия предполагают использование межпредметных связей, чтобы показать возможности использования средств гуманитарных дисциплин в ходе освоения, например, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Систематически (4 раза в год) проводятся межкафедральные круглые столы, на которых обсуждаются методы, приемы, средства формирования ценностей студентов. На таких мероприятиях предоставляется хорошая возможность для преподавателей выразить свое мнение по вопросам формирования ценностей в ходе освоения дисциплин гуманитарного цикла. Преподаватели профессиональных и специальных дисциплин могут поделиться опытом, касающимся того, как преломляются ценностные установки, формируемые при освоении гуманитарных дисциплин, при формировании профессиональных ценностей.

В настоящий момент в университете обсуждается возможность создания информационного банка данных по проблеме формирования ценностных установок студентов. Это позволит начинающим преподавателям как можно быстрее включиться в процесс.

На каждом факультете имеется специалист, отвечающий за воспитательную работу, который может оказать помощь преподавателям как в планировании мероприятий по формированию ценностей, так и в составлении индивидуальных программ воспитания студентов.

На заседаниях кафедр систематически рассматриваются обучающие и контролирующие материалы по учебным дисциплинам гуманитарного цикла, основанные на идеалах, которые будут способствовать формированию ценностных установок студентов. Также на заседаниях регулярно заслушиваются отчеты профессорско-преподавательского состава о том, как идет процесс развития ценностных установок студентов, какие трудности возникают, какие меры позволят этих трудностей избежать.

Организация самостоятельной работы студентов в рамках заявленной проблематики предполагает разработку личных планов самосовершенствования студентов, вооружение их методиками планирования и организации самостоятельной подготовки, методиками самоконтроля и самооценки.

Университет системно работает над формированием ценностных ориентаций студентов уже более пяти лет, поэтому мы посчитали возможным провести опрос среди обучающихся для того, чтобы выяснить, каковы их представления о ценностях, насколько сформированы ценностные ориентации. В опросе приняли участие студенты, которые еще только осваивают гуманитарные дисциплины (1 курс), и студенты, уже освоившие их (4 курс). Поскольку между знаниями по гуманитарным предметам и ценностными ориентациями существует взаимосвязь, то диагностика представлений студентов о ценностях (представления выражаются через суждения) позволяет определить степень сформированности ценностных установок.

Были опрошены студенты 1 и 4 курсов (79 и 62 человека соответственно), обучающиеся по направлениям подготовки «Экономика», «Государственное и муниципальное управление», «Юриспруденция», «Таможенное дело» в ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова. Всем участникам были заданы одинаковые вопросы.

Так, на первый вопрос («Как ты понимаешь слово «ценность»?») ответы распределились следующим образом: первокурсники в большинстве случаев (74%) связывали это понятие исключительно с материальными благами, у старшекурсников этот показатель был значительно ниже (40%). Интересно, что четверокурсники называли в качестве ценности дружбу, любовь, жизнь, здоровье и благополучие близких, в то время как у первокурсников такие ответы присутствовали только в 12% ответов.

Следующий вопрос («Что для тебя в жизни ценно?») у первокурсников вызвал определенные затруднения: 32% ответили, что не знают, 59% респондентов поставили на первое место богатство (при ответе на данный вопрос студентам было предложено проранжировать то, что для них ценно от наиболее значимых предметов, явлений, процессов к наименее значимым). У старшекурсников тоже был ответ «богатство, деньги», но на первом месте в большинстве ответов были семья, карьера, здоровье, затем богатство, деньги. В ряде ответов были пояснения, что деньги позволяют быть человеку свободным – в выборе путешествий, места жительства, каких-то удобств.

Вопрос «У тебя есть кумир, идеал, герой, которому вы бы хотели подражать? Почему?» был задан с целью выявления личностно значимых качеств человека. Вопрос обозначил, что 38% первокурсников имеют кумиров среди звезд кино и музыки, модельного бизнеса, 21% респондентов ответили, что не знают. Среди четверокурсников 35% респондентов тоже имеют кумиров среди звезд кино и музыки, 30% хотят походить на своего отца/мать/родственника, для 32% ответивших кумирами являются люди, достигшие высот в своем деле, – известные юристы, экономисты. Ответа «не знаю» не было представлено.

Ответ на следующий вопрос («Считаешь ли ты себя патриотом свой страны? Прокомментируй») предполагал выявление уровня представлений о патриотизме. Первокурсники давали в основном односложные ответы, никак не комментируя свой выбор. Патриотами себя назвали 48% опрошенных, ответили на этот вопрос «нет» 15% респондентов. 20% попытались ответить на вопрос развернуто: они считают себя патриотами, потому что любят Родину, знают ее историю и соблюдают законы страны, 5% респондентов отметили свою готовность защищать Родину. В целом можно сказать, что большая часть студентов не обладают достаточным уровнем знаний о ценностях.

Среди четверокурсников патриотами себя назвали 79%. В ответах были указаны качества, которыми должен обладать патриот, и которые у них, по их мнению, сформированы: верность Родине, мужество, решительность, честность, готовность защищать Родину, знание истории и традиций своего народа и бережное к ним отношение, умение принимать решение и нести за него ответственность.

Для выяснения нравственных ориентаций будущих специалистов и их отношения к материальным ценностям были заданы следующие два вопроса.

Респондентам было предложено расставить по степени значимости предложенные варианты ответов от самого значимого к наименее значимому.

При ответе на вопрос «Что влияет или может повлиять на выполнение твоих жизненных планов?» первокурсники ответили следующим образом: образование, поддержка родителей, материальные возможности, место работы, личные связи, удача (везение), инициативность, умение за себя постоять, профессионализм, политика государства, образованность, отзывчивость, честность/принципиальность, семейные обстоятельства, выгодный брак.

У четверокурсников приоритеты оказались другими: образование, профессионализм, культура, место работы, политика государства, инициативность, доброта, честность/принципиальность, удача (везение), материальные возможности, семейные обстоятельства, поддержка родителей, умение за себя постоять.

При ответе на вопрос «Что сегодня в России помогает разбогатеть?» первокурсники ответили следующим образом: должность/власть, родительская поддержка, коррупция, стартовый капитал, предприимчивость, работа за границей, рыночный сектор экономики, образование/профессионализм, везение/случай, добросовестный труд, честность /принципиальность, выгодный брак.

У четверокурсников ответы выстроились в другом порядке: рыночный сектор экономики, образование/профессионализм, предприимчивость, честность / принципиальность, стартовый капитал.

При анализе ответов на последние два вопроса было отмечено, что для первокурсников нормальными считаются полулегальные способы достижения успеха в жизни, однако нравственная основа для успешного формирования ценностных установок все же присутствует. В то время, как четверокурсники оставили без внимания такие способы разбогатеть, как должность, власть, коррупция. Гораздо важнее оказалось для них быть профессионалами в своем деле.

Проведенный опрос позволяет нам сделать вывод о том, что система формирования ценностных ориентаций и установок студентов в университете в целом работает достаточно эффективно, начиная с первого курса обучения, а именно – с освоения дисциплин гуманитарного цикла. При этом надо отметить, что успешная реализация ценностного потенциала содержания дисциплин гуманитарного цикла напрямую зависит от личной активности профессорско-преподавательского состава, от того, насколько согласована теоретическая и практическая деятельность педагогов по формированию ценностей.

Необходимо заметить, что по окончании второго курса среди всех студентов проводится диагностика сформированности ценностных установок с целью возможной корректировки данной работы при формировании профессиональных ценностных ориентаций. Данная диагностика проводится с учетом критериев и показателей, предложенных Клименко О.В. [6].

Итак, основными путями повышения эффективности формирования ценностных установок будущих специалистов при освоении дисциплин гуманитарного цикла можно назвать, во-первых, привлечение ценностного потенциала содержания этих дисциплин в образовательном процессе; во-вторых, системная воспитательная работа и совершенствование студенческого самоуправления в образовательной среде вуза; в-третьих, совершенствование педагогического мастерства преподавателей гуманитарных дисциплин.

Библиографический список

1. Иконникова С.Н. История культурологических теорий. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: АСТ, 2005.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. Томск: Пеленг, 1995.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Москва: МПСИ, Воронеж: НПО «Модек», 1995.
5. Сусленко В.В. Методологический анализ ценностных ориентаций. Диссертация ... кандидата философских наук. Томск, 1978.
6. Клименко О.В. Формирование ценностных ориентаций студентов вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2011.

References

1. Ikonnikova S.N. *Istoriya kul'turologicheskih teorij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST, 2005.
3. Davydov V.V. O ponyatii razvivayuschego obucheniya. *Sbornik statej*. Tomsk: Peleng, 1995.
4. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva: MPSI, Voronezh: NPO «Modek», 1995.
5. Suslenko V.V. *Metodologicheskij analiz cennostnyh orientacij*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Tomsk, 1978.
6. Klimenko O.V. *Formirovanie cennostnyh orientacij studentov vuzov v hode izucheniya gumanitarnyh disciplin*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-12-15

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

SEMINARS AS THE MAIN COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS WHEN TEACHING STUDENTS PROFESSIONAL ENGLISH. The article studies a seminar in English for students of a non-linguistic university. According to the author, in the era of digitalization, seminars, nevertheless, remain the main and powerful component in learning a foreign language. Thanks to new technologies and achievements, the educational environment in the world and in our country is being transformed, as are our students, personalities of the Internet era. A modern English language class at a university should involve all kinds of tools and innovative technologies and professional programs, interesting articles and video stories that help to form a stable motivation to learn a foreign language and interest to the chosen profession. Nevertheless, a modern professor should be an expert in the methodology of teaching foreign languages in order not to sink in the available modern material but know how to use the didactic principles and components of a successful practical off line class. The article suggests the necessary main stages of the seminar and the necessary tasks, techniques, methods of work that can form stable communicative professional skills of modern students, their motivation and desire to learn.

Key words: **practical session, seminar, didactic principles, professional skills, communicative skills**

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

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ

Статья посвящена рассмотрению семинара (практического занятия) по английскому языку для студентов неязыкового вуза. По мнению автора, в эпоху цифровизации практическое занятие тем не менее остается основным и мощным компонентом в изучении иностранного языка. Благодаря новым технологиям и достижениям образовательное пространство в мире и в нашей стране, в частности, трансформируется, как и меняются наши студенты, личности эпохи Интернет. На современном занятии по английскому языку в вузе должны быть задействованы всевозможные инструменты и инновационные технологии и профессиональные программы, интересные статьи и видеосюжеты, помогающие формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка и интересу к выбранной профессии. Тем не менее современный преподаватель должен прекрасно разбираться в методике преподавания иностранных языков, не утонуть в имеющемся в доступе материале и знать, как использовать дидактические принципы и компоненты для проведения успешного занятия. В статье предложены необходимые основные этапы занятия и необходимые задания, приемы, методы работы, способные формировать устойчивые коммуникативные профессиональные умения и навыки современных студентов, их мотивацию и желание учиться.

Ключевые слова: **практическое занятие, семинар, дидактические принципы, профессиональные навыки, коммуникативные навыки**

Современное высшее образование ставит целью подготовку профессиональных кадров в быстроразвивающемся мире. Специалисты, владеющие английским профессиональным языком, не являются исключением. Обществу нужны кадры, владеющие профессиональным английским языком. В образовательном процессе на сегодняшний день появились инновационные технологии, интересные программы, творческие пособия и учебники, призванные развивать умения и навыки студентов по разным дисциплинам. Более того, новые технологии, технические средства, Интернет представляют учащимся неограниченный, обширный объем информации, который используется в обучении.

Актуальность рассматриваемого вопроса состоит в том, что одним из популярных трендов в образовании является интеграция множества подходов и IT-технологий в образовательный процесс, однако это не гарантирует, что применение большого количества программ приведет к высоким результатам. Наоборот, на сегодняшний день преподавателям следует тщательно подходить к отбору методов обучения и мультимедийных новшеств и следовать дидактическим принципам, предоставляющим возможность вводить интересные современные технологии продуктивно и результативно.

Цель статьи: выявить дидактические требования к занятию иностранного языка, его структуру и компоненты и предложить «наполнение» занятия.

В связи с этим следует решить соответствующие задачи исследования:

1. Рассмотреть требования, предъявляемые современной дидактикой к изучению иностранных языков на занятии.
2. Выявить наиболее важные составляющие практического занятия в вузе.
3. Предложить практическое наполнение занятия для студентов неязыкового профиля.

Практическая значимость статьи состоит в представленном порядке упражнений и заданий на семинарах по английскому языку у студентов финансового факультета направления «Экономика».

Несомненно, современная дидактика предъявляет к аудиторным занятиям требования, которые относятся и к занятиям по английскому языку. Рассмотрим некоторые, наиболее важные и существенные для изучения иностранного языка.

1. Во-первых, при коммуникативной методике обучения максимальная активность и занятость учащихся в процессе занятия является залогом успешного формирования коммуникативных умений и навыков. Принципиально успешный характер занятиям придает постоянное внедрение коллективных форм обучения.

Формирование коммуникативной компетенции в разнообразных направлениях экономических и финансовых областей, необходимых для студентов нашего факультета, является важным требованием для развития коммуникативной профессиональной компетенции на изучаемом языке. Практическим итогом обучения выступает устное коммуникативное общение на профессиональные, специальные темы. Умение общаться определяется Е.И. Пассовым как системно-интегративные умения, имеющие комплексную структуру. В методике преподавания ИЯ коммуникативные умения рассматриваются как «способности осуществлять иноязычное речевое и неречевое поведение с учетом задач и условий общения, взаимодействовать с партнёрами, адекватно воспринимать и понимать их» [3, с. 107].

На занятии, на котором существует добрая атмосфера, доброжелательность, терпимость к ошибкам, вовлеченность, способствует интеграции студентов друг с другом и с преподавателем. Практика показывает, что бесконфликтные занятия способствуют максимальной вовлеченности учащихся, подстегиванию к активной работе каждого студента и снятию скованности. Несомненно, большое влияние на вовлеченность студентов в занятие оказывает тема обсуждения, соответствие личностного интереса к проблеме или знания вопроса обсуждения. Тем не менее доброжелательная атмосфера занятия улучшает восприятие, повышает внимание, выступает в качестве стимула в ходе учебного процесса.

При таком подходе к занятию фронтальная работа с аудиторией является успешной. Учащиеся стремятся реагировать на вопросы преподавателя, давать суждения на ответы одногруппников. На сегодняшний день рекомендации методистов и практиков направлены на сокращение времени речи учителя (TTT) и увеличение речи учащихся (STT), чтобы студенты имели больше времени на высказывания и использование иностранного языка. Представляется, что парная и групповая работа дает больше возможностей для увеличения времени говорения студентов на занятии. «Для групповой работы характерны следующие черты: отношение каждого к своему делу как к общему, умение совместно действовать для достижения цели, взаимная поддержка и требовательность» [1, с. 179]. Такая работа дает дополнительную мотивацию, ведь студентам интересно общение друг с другом, особенно если коммуникант, которым выступает одногруппник, интересен как личность и будущий профессионал.

Преподаватель, несомненно, ведет наблюдение за общением в парах и группах, дает интересные задания, способствующие сотрудничеству и обсуждению.

Групповая работа на семинарах по английскому языку в профессиональной сфере одновременно осуществляет деятельность коммуникативного общения и решения профессиональной задачи.

Преподаватель английского языка зачастую не всегда имеет четкую позицию в специальной сфере, касающейся финансов, экономики, налогообложения, а будущие специалисты охотно углубляются и выражают свою точку зрения. Это происходит, если преподаватель правильно организовал групповое обсуждение, вызвал заинтересованность учащихся вопросом и совместной работой.

Преимущества групповой работы на занятиях по профессиональному английскому языку у студентов можно считать следующими:

– имитирует реальное общение на иностранном языке на профессиональные темы и способствует взаимодействию учащихся;

– создает особую творческую, расслабленную атмосферу на занятии;

– способствует приобретению студентами дополнительных умений и навыков самостоятельного обучения, формирует новые стратегии;

– делает акцент на сотрудничестве, взаимодействии.

Групповая работа помогает на занятиях профессионального английского языка воплотить интерактивные задания типа «Интервью», решение кейса, осуществить мозговой штурм и поиск решения, провести дебаты и другие.

Парная работа также увеличивает время говорения студентов. Для парной работы рекомендуются совершенно разные упражнения для отработки, включая языковые, условно-речевые и подлинно коммуникативные. Задействованность студентов в уроке становится значительно выше.

2. Целенаправленность любого занятия.

У каждого семинара должна иметься конкретная методическая задача.

«Распространена ошибка при планировании урока – подмена конкретной методической задачи, касающейся овладения языковым материалом в определенном виде языковой деятельности, контроля за успешностью такого овладения и др., обобщенной (бессодержательной) формулировкой» [2, с. 152].

Задача курса по профессиональному иностранному языку – сформировать умения выражать ту или иную коммуникативную мысль, опираясь на кругозор студентов, на имеющиеся у них знания из других профессиональных областей и непосредственно – из области их будущей специальности. Следовательно, необходимым является использование аутентичных материалов сети Интернет, профессиональных веб-сайтов, блогов, интервью и статей.

На занятии стоит учитывать учебные стратегии, которые работают для студентов той или иной группы.

Наполнение занятия разнообразными источниками по изучаемой теме подразумевает и подбор текстов, статей, видеосюжетов, вопросов для дебатов. Хорошо зарекомендовали себя кейсы (ситуационные задачи), развивающие аналитическое, критическое мышление, формирующие навыки работы с информацией, способствующие погружению в профессиональную задачу и поиску решения.

Анализируя и работая с информацией из разных источников, студенты работают не только с лексикой и различными речевыми функциями на английском языке, но и развивают именно коммуникативные навыки вербального и невербального общения.

Отрабатываются именно 4 вида речевой деятельности. Стоит отметить, что письмо при такой деятельности становится интересным, аутентичным для студентов.

Они учатся писать отчеты, обобщения, мэйлы, эссе, резюме, объявления, а также готовить презентации, иными словами – то, что им придется делать в рамках их возможной профессии. Таким образом, тема занятия и аутентичность заданий, подбираемых на занятии, вызывает позитивные эмоции от учебного процесса, заинтересованности в дальнейшем развитии языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций.

Само собой разумеется, что коммуникация специалистов разных стран на профессиональные темы всегда важна и требует от студентов умений работы с просмотром веб-сайтов, научных статей, провести переговоры, участвовать на профессиональном собрании офлайн- и видеоконференции.

Формирование высококлассных специалистом со знанием английского языка возможно, если на занятиях ведется подготовка к будущей специальности на английском языке, развивается и поддерживается интерес к профессии, стремление получить знания по специальности по различным каналам и готовность транслировать их на английском языке. Чтение, перевод, просмотр профессиональных программ, обсуждение и дискуссии в аудитории, интервью, решение кейсов, подготовка к научным конференциям и публичным выступлениям – далеко не полный перечень деятельности студентов – будущих специалистов и их преподавателей. Формирование профессиональной направленности в обучении реализуется через организацию всего учебного процесса, содержание учебного материала, методические приемы введения и закрепления этого материала.

В своей практике мы опираемся на то, что студент должен уметь обсуждать и решать необходимые задачи в рамке возможных ситуативных проблем. Поэтому тексты содержат профессиональную лексику и современные вопросы из области будущей профессии. Обязательно эти вопросы представлены в видеосюжетах из сети Интернет и профессиональных веб-сайтов. Обязательно представляются документы из открытого доступа компаний, банков и учреждений. Ситуации создают предпосылки для говорения, особое значение придается дискуссиям, ролевым высказываниям, презентациям и актуальности вопросов.

3. Обязательность контроля и оценки.

Под оценкой в первую очередь имеется в виду не выставление отметок в первую очередь. Оценка дается постоянно на уроке в виде комментария, одобрительного кивка головой или исчерпывающего аргументирования. Мотивирует учащихся и само оценивание, если преподаватель постоянно уделяет внимание данному виду оценивания, то учащиеся заинтересованы в лучшей подготовке к занятию. Оценивание занятия – также прекрасный вид рефлексии, позволяющий преподавателю и студентам работать в команде в достижении единых целей.

4. Воспитательный и мотивационный аспект должен присутствовать на каждом занятии.

Воспитательный аспект в вузе на семинарском занятии необходим. Важную роль в этом играет преподаватель, в современной педагогике личности учителя и преподавателя всегда придавалось особое значение.

Под воздействием технологий мир меняется. Меняются и учащиеся, поэтому особенно важны перемены, происходящие с преподавателем. Несомненно, важно понимать, что хочет, умеет, и каков он – студент эры цифры.

Необходимо уметь увлечь студента своей увлеченностью предметом:

– вовлекая в активное речевое сотрудничество;

– применяя на практике все фоновые знания по дисциплинам будущей специальности и смежных наук;

– побуждая студентов к активному использованию профессиональной лексики;

– формируя интерес к профессии, используя реалии современного мира.

5. Структура занятия может быть гибкой, чтобы у студентов появлялась мотивация к участию в нем, развивался добрый психологический климат.

Это стимулирует желание учащихся приходить на занятия, активно заниматься и значительно повышать свой профессионализм в предмете.

Как же должно строиться занятие-семинар по иностранному языку в вузе?

Необходимо ли, чтобы все семинары английского языка в вузе следовали по однообразной схеме построения занятия или варьировались? Согласимся с А.А. Леонтьевым в том, что «здесь нет однозначного ответа. Структура должна определяться его содержанием, материалом, местом урока в цикле уроков. Иногда преподаватель использует самые различные формы работы (чтобы учащиеся не скучали), переходя от одних видов заданий к другим» [2, с. 152]. Действительно, чтобы поднять эмоциональный настрой, преподаватели используют и аудио-, видео- и ролевую игру, превращая занятие и в дискуссионный клуб, и в заседание совета директоров, и в научную конференцию. И если на таком занятии реализуется конкретная методическая задача или задачи, то оно сложилось и достигло цели. Если же методическая задача отсутствует, то занятие теряет смысл, ибо «интересность» не должна быть самоцелью.

Однозначно, что при выстраивании занятия необходимо учитывать и уровень группы, и психологические особенности учащихся – для одних групп необходимо разнообразие форм на занятии, другие готовы к «ритуальности» и не требуют быстрой сменяемости активностей. Тем не менее хотелось бы остановиться на этапах, которые при всей многообразности современных уроков должны оставаться обязательно.

Начало занятия – организационный момент, это и создание атмосферы, и привычный английский small talk. Этот этап помогает настроиться на общение,

«включиться» в него, без желания общаться нет общения. Существует мнение, что на такие разговоры не нужно тратить время, и есть преподаватели, которые приступают к обсуждению домашнего задания или новой темы незамедлительно. Тем не менее позитивный организационный момент, small talk, мини-обсуждение каких-то личностных моментов является важным побудительным этапом в коммуникативной методике преподавания языков и формировании доброй атмосферы занятия.

Проверка домашнего задания – важный этап. Если было дано задание, над ним работали студенты, оно должно быть проверено по нескольким причинам. Студенты трудились и хотят продемонстрировать свои умения и навыки, что является стимулом и мотивацией в работе над предметом. Также специфика иностранного языка состоит в том, что для формирования навыков необходимы повторение и проверка домашнего задания, таким образом, контроль осуществляется в процессе речевой практики в любом случае.

Объяснение домашнего задания – очень важный этап занятия, где преподаватель не только указывает, что задано, но желательно подсказывает стратегии выполнения заданного задания, объясняет шаги, которые лучше предпринять, чтобы быть более эффективным. Домашние задания в преподавании иностранных языков необходимы – ведь формирование умений и навыков и их поддержание происходит в течение всей жизни, и хорошо, если у студентов сформируются азы эффективной самостоятельной работы над языком.

Подведение итогов – необходимый этап урока, который обобщает всю деятельность занятия, это своего рода рефлексия работы, навык, который необходим в любой дисциплине. Если студенты видят результат работы на занятии, преподаватель отмечает положительные моменты или если не очень доволен чем-то или кем-то, то дипломатично говорит об этом. Все это способствует последовательной работе и позитивной атмосфере.

Таким образом, в данной статье поделимся опытом проведения занятий по английскому языку для студентов направления «Экономика». С юнитом на тему The Tech@in FinTech: Internet and Data Revolution, который ставит целью научиться использовать профессиональную лексику и обсуждение вопросов различных цифровых инноваций, применяющихся в финансовой деятельности.

Задачей данных занятий явилось сочетание традиционных дидактических требований к занятиям английского языка с интересным реальным профессиональным материалом и дискуссиями.

1. Обеспечить формирование у студентов представления о последних технологиях в сфере финансов, краткого очерка «революция на рынке данных».
2. Познакомить студентов с технологиями block chain, artificial intelligence, machine learning, cloud computing и другими.
3. Сформировать по изучаемой тематике лексическую базу и навык использования ее в профессиональных беседах.
4. Научить студентов отбирать интересующий материал в Интернете по тематике занятия и обрабатывать его для дальнейшего использования.
5. Подготовить студентов к публичному выступлению по тематике или выступлению с презентацией.
6. Накопить материал для проведения дебатов по тематике занятий.
7. Закрепить профессиональные знания и лексико-грамматический профессиональный материал для решения кейса.
8. Подготовить студента для выступления на научной студенческой конференции (по желанию). Это возможность еще раз закрепить навыки и умения поиска информации, отбора и анализа материала и подготовка публичного выступления.

Согласимся со Световой Е.А., что «важными составляющими успешного участия на конференции является самостоятельный и обдуманный выбор темы выступления, осознанное освоение новых знаний, отбор необходимой информации и проявление творческого потенциала» [4].

Обязательные компоненты занятия включали в себя:

– организационный момент (перекличка, small talk, план занятия);
– проверка домашнего задания (первая часть занятия всегда опирается на материал, который студенты приготовили самостоятельно).

Очередность любая – и от сложного к простому, и наоборот: проверка упражнений на лексику, работы с текстом, выражение мнения по цитатам ученых или профессионалов, обсуждение проблемных вопросов, мини-дебаты «согласен – не согласен», обмен конспектами по реферированию текстов или отобранных статей, просмотр видеосюжетов, отобранных преподавателем или учащимися, прослушивание презентации или выступления, дебаты, обмен эссе по теме и обсуждение, участие в играх на лексику или профессиональные викторины, ролевые дискуссии в группах или парах, игра «телемост или телеконференция» с профессионалами из других стран, интервью.

Введение нового материала – промежуточный переходный этап между проверкой домашнего материала и объяснением домашнего задания.

Преподаватель четко представляет себе, что нового он привнесет на урок, какие задачи решает, посредством каких действий, направленных на усвоение материала, его закрепления и применения в различных ситуациях, актуальных для студентов.

Они могут быть разной сложности – от подготовительных, условно-речевых (подготовка списка терминов из статьи, интересных выражений, работа с дефинициями, чтения интервью и лексико-грамматических анализ вопросов и ответов) до речевых (диспут, обсуждение и подобные).

Согласимся с Е.Н. Солововой, что как бы мы не реагировали на вопрос о том, чему учить, «в процессе современного образования личности необходимо обеспечить:

– овладение определенным набором предметных и межпредметных знаний, понятий, представлений, необходимых и достаточных для осуществления непрерывного личностного развития;
– усвоение определенных алгоритмов получения, переработки знаний и механизмов мониторинга и оценивания собственной деятельности;
– формирование комплексных академических, информационных, коммуникативных умений, связанных с переработкой большого количества информации и с использованием имеющихся знаний в учебной и реальной деятельности;
– готовность к самостоятельной деятельности и решению проблем» [5, с. 44].

Объяснение домашнего задания – этап, который является важным, ведь он касается не только номера задания или темы, но и является инструкцией или траекторией выполнения задания, включающей возможные стратегии его выполнения. Это очень важно, ведь домашнее задание – это определенная ступенька в формировании необходимых коммуникативных, профессиональных умений и навыков, и построить и спланировать его надо так, чтобы оно максимально эффективно отвечало своим задачам по совершенствованию языка, креативности и способствовало желанию заниматься.

Например:

– прочитать цитаты и высказать свое мнение по теме (возможно рекомендовать выбрать наиболее понятную цитату, составить свое мнение, подготовив лист слов и выражений, помогающих сформулировать ответ);
– прочитать текст по теме (можно рекомендовать выписать интересные слова, фразы, выписать краткий план текста, по которому воспроизвести прочитанное и сформулировать его основную мысль; дополнительно попросить найти подобные интересные материалы в сети по проблеме для дальнейшего изучения).

Подведение итогов. Каждое занятие по своей сути должно быть ступенькой в овладении языком. А.А. Леонтьев на занятиях с аспирантами часто говорил, что в лекцию и в занятие важно правильно зайти, но не менее важно правильно выйти. Преподаватель должен правильно подытожить занятие, подчеркнуть, что удалось сделать, где были положительные моменты, а если чем-то недоволен, то сказать об этом тактично. Создание атмосферы – приоритетная задача именно преподавателя.

Несомненно, что «современные мировые тенденции развития ставят во главу угла независимую, самодостаточную личность, способную учиться, находить ответы на самые трудные вопросы, принимающую ответственность на себя. Преподаватели же однозначно должны учитывать накопленный отечественной наукой опыт, а также зарубежный опыт автономности, рефлексии, экстенсивного чтения как по разным дисциплинам, так и в преподавании иностранного языка» [6, с. 135].

Таким образом, все перечисленные компоненты занятия профессиональным английским языком в вузе, материал, учебные пособия, используемые во время процесса обучения, накладывают особую ответственность на преподавателя, который должен уметь объединить умения и навыки, связанные не только непосредственно с учебным процессом, но и разбираться посильно в дисциплине будущей профессии студентов, уметь отследить тренды ее развития, проявлять заинтересованность к ней и использовать современные аудио- и видеоматериалы для самообразования и образования студентов.

Еще раз подтверждается тезис о семинарском занятии по английскому языку как основном компоненте в процессе обучения языку в вузе. Теоретическая значимость исследования заключается в выводе о необходимости умения преподавателя гибко адаптировать требования современной дидактики к современному запросу профессиональных и коммуникативных умений и навыков современного общества в той или иной профессии. Тем не менее важным является выстраивание занятия на основе использования основных требований дидактики, к которым относятся:

1. Максимальная активность участников, вовлеченности на занятии.
2. Целенаправленность занятия.
3. Обязательность контроля и оценки.
4. Присутствие воспитательно-образовательного компонента.
5. Оптимальный режим занятия в доступном ритме и темпе для каждого студента.
6. Структура занятия может быть гибкой, нежесткой, что необходимо для поддержания мотивации студентов и психологического настроя.

Была достигнута поставленная нами практическая цель исследования и предложены этапы и содержание занятия по английскому языку по теме FinTech на финансовом факультете направления «Экономика». Учет дидактических требований и разнообразного интересного материала и актуальных современных приемов и форм работы позволил достичь позитивных результатов у студентов:

1. Сформировать эффективно лексико-грамматические умения и навыки по данной теме.

2. Повысить мотивацию студентов к изучению английского языка (это подтверждается выполнением всех домашних заданий, включая подготовку презентаций, монологов и интересной информации по теме).

3. Усилить наглядность процесса обучения, тем самым облегчая процесс восприятия новых тем из профессии и направления изучения.

4. Значительно расширить кругозор учащихся в поле профессиональной деятельности, а также коммуникации на английском языке во время дебатов, интервью и проведения других актуальных форм работы.

5. Внедрить разные стратегии работы с материалом не только на занятии, но и во время выполнения домашнего задания.

Данные исследования необходимы и в первую очередь могут быть применены преподавателями английского языка в неязыковых вузах как на бакалавриате, так и на занятиях в магистратуре.

Практическое занятие дает нам максимум возможностей при профессиональном использовании всех его дидактических требований и закономерностей. Умение же адаптироваться к социальным и профессиональным условиям вариативности целей профессионального образования на определенном этапе, запросу общества и учащихся делает нас более сильными преподавателями, а наши занятия – эффективными и интересными.

Библиографический список

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. *Англо-русский словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Санкт Петербург, 2001.
2. Пассов Е.И. *Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея*. Москва: Издательство ГЛОССА-ПРЕСС, 2005.
3. Леонтьев А.А. *Методика*. Москва: Русский язык, 1998.
4. Светова Е.А. Студенческая конференция на английском языку как форма междисциплинарного взаимодействия в высшей школе. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2019; № 35.
5. Соловова Е.Н. *Методическая подготовки и переподготовка учителя иностранного языка*. Москва: Издательство ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
6. *Языковая репрезентация экономического знания в условиях глобальных изменений: аксиологический, лингвопрагматический и лингвокогнитивный аспект:* монография. Москва, 2016.
7. Ur P. *A course in Language Teaching*. CUP, 1991.

References

1. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Sankt Peterburg, 2001.
2. Passov E.I. *Sorok let spustya ili sto i odna metodicheskaya ideya*. Moskva: Izdatel'stvo GLOSSA-PRESS, 2005.
3. Leont'ev A.A. *Metodika*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
4. Svetova E.A. Studencheskaya konferenciya na anglijskom yazyku kak forma mezhdisciplinarnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2019; № 35.
5. Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovki i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo GLOSSA-PRESS, 2004.
6. *Yazykovaya reprezentaciya `ekonomicheskogo znaniya v usloviyah global'nyh izmenenij: aksiologicheskij, lingvopragmaticheskij i lingvokognitivnyj aspekt:* monografiya. Moskva, 2016.
7. Ur P. *A course in Language Teaching*. CUP, 1991.

Статья поступила в редакцию 06.10.23

УДК 796.012-053.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-15-18

Aprosimova E.S., *MA student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: liza.aprosimova@mail.ru*

Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

THE EFFECTIVENESS OF THE METHOD OF INCREASING THE MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN THROUGH CHEERLEADING IN CONDITIONS OF A SPORTS AND CHOREOGRAPHIC ENSEMBLE. The article discusses methodological foundations of increasing the motor activity of children of the younger group through group training. The search, development and implementation of children's cheerleading as a sports direction for the development of gymnastic and acrobatic skills is relevant. Using the example of the work of a sports and choreographic ensemble, the analysis of the inclusion in the training process of the main types of movements for the formation of gymnastic and acrobatic skills of children of the younger group was carried out. Our proposed methodology includes exercises to study the elements of cheerleading and elements of cheerleading by level of complexity [1, 2]. The conditions of physical culture and recreation work were determined, which was based on the main regime moments of the choreographic and dance club. The reasons for the successful work of the sports and choreographic ensemble are outlined, among them the most significant ones are identified: a wide variety of health-improving complex programs, mechanisms for involving children in sports and mass activities. The effectiveness of the use of the training program based on the consistent use of special acrobatic and gymnastic exercises was evaluated by tests of qualitative indicators in three types: long jumps from a place, lifting the trunk from a supine position for 30 seconds, bending in the pre from a sitting position. Positive dynamics of indicators in children of the younger group is noted in all control exercises. The data obtained give reason to believe that the exercises we use have a positive effect on the amplitude of movements, which is the basis for the success of the entire competitive program as a whole. In this connection, the disclosure of methodological aspects and means of increasing the level of motor activity of children through cheerleading, engaged in a sports and choreographic ensemble determines the relevance of the direction of work.

Key words: **cheerleading, motor activity, group training, wellness complex programs, physical development, physical fitness**

Е.С. Апросимова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: liza.aprosimova@mail.ru*

О.Е. Винокурова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ЧЕРЛИДИНГА В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО АНСАМБЛЯ

В данной статье рассматриваются методические основы повышения двигательной активности детей младшей группы посредством групповых тренировок. Актуальным является поиск, развитие и внедрение детского черлидинга как спортивного направления по развитию гимнастических и акробатических навыков. На примере работы спортивно-хореографического ансамбля проведен анализ включения в тренировочный процесс основных видов движений по формированию у детей младшей группы гимнастических и акробатических навыков. Предложенная нами методика включает в себя упражнения для изучения элементов черлидинга по уровню сложности [1; 2]. Определены условия физкультурно-оздоровительной работы, которая строилась по основным режимным моментам хореографического танцевального клуба. Обозначены причины успешной работы спортивно-хореографического ансамбля, среди них определены наиболее значимые: большое разнообразие оздоровительных комплексных программ, механизмы вовлечения детей в спортивно-массовую деятельность. Эффективность использования программы занятий, основанной на последовательном применении специальных акробатических и гимнастических упражнений, оценивалась тестами качественных показателей по трем видам: прыжки в длину с места, поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек., наклон вперед из положения сидя. Положительная динамика показателей у детей младшей группы отмечается во всех контрольных

упражнениях. Полученные данные дают основание считать, что используемые нами упражнения оказывают положительное влияние на амплитуду движений, что является основой успешности выполнения всей соревновательной программы в целом. В связи с этим раскрытие методических аспектов и средств повышения уровня двигательной активности детей посредством черлидинга, занимающихся в спортивно-хореографическом ансамбле, обусловливает актуальность направления работы.

Ключевые слова: **черлидинг, двигательная активность, групповые тренировки, оздоровительные комплексные программы, физическое развитие, физическая подготовленность**

Детский черлидинг включает большое разнообразие оздоровительных комплексных программ. Приоритет оздоровительно-профилактической направленности программ черлидинга определяется обилием проблем с состоянием здоровья у детей и подростков. Их основу составляет использование физических нагрузок с целью оздоровления, физического развития, повышения физической подготовленности и раскрытия внутреннего потенциала ребёнка как личности, как сторонника здорового образа жизни. Демонстрация развития двигательных умений и навыков занимающихся реализуется через показательные выступления, конкурсы, фестивали и шоу. Можно использовать комплексы упражнений из разных направлений черлидинга (кружки, секции, физкультурно-оздоровительные мероприятия и физкультурно-массовые и спортивные мероприятия). Программы с применением различных направлений и его технологий (включающих средства ритмопластики, стретчинга, фитбол-аэробики, танцевально-игровой гимнастики, лечебно-профилактического танца), которые пользуются большой популярностью среди детей, могут способствовать их приобщению к систематическим занятиям физической культурой и повышению интереса к ним; улучшению состояния здоровья, профилактике различных заболеваний (зрения, осанки, плоскостопия, двигательной активности); повышению уровня физической подготовленности [3; 4].

Черлидинг – новое направление спортивной деятельности в России. Несмотря на то, что этот вид спорта пока не олимпийский, он становится все более популярным и интересным для многих. Это сложный и эмоциональный вид спорта, в котором спортсмены выполняют под музыку комплекс упражнений со сложной координацией, соединенных без неоправданных пауз, плавным, динамичным путем, с уверенностью и энергией, содержащих элементы гимнастики, акробатики, хореографии и спортивных танцев. Подобные виды двигательной активности вызывают значительное временное повышение частоты сердечных сокращений и интенсивности дыхания. Гимнастические упражнения, дополненные ходьбой и бегом, полезны в оздоровительных целях и интересны многим занимающимся. Выполнение общеразвивающих и танцевальных упражнений, объединенных в комплекс, также стимулирует работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем и таким образом совершенствует аэробные механизмы обменных процессов. Все это и дало основание использовать термин «черлидинг» для разнообразных программ, выполняемых с музыкальным сопровождением и имеющих танцевальную направленность [5].

Цель исследования: рассмотреть возможности повышения уровня двигательной активности у детей младшей группы посредством групповых тренировок по черлидингу в условиях спортивно-хореографического ансамбля**.**

Задачи исследования: разработать программу занятий, направленную на применение черлидинга посредством групповых тренировок младшей группы, условия и принципы ее реализации, направленные на развитие гимнастических и акробатических навыков детей младшей группы, разработать практические рекомендации для тренеров.

Гипотеза исследования: предполагается, что процесс обучения юных черлидеров будет более эффективным при включении в тренировочный процесс для улучшения качественных и количественных показателей основных видов движений комплексов упражнений, направленных на развитие и формирование движений детей по развитию гимнастических и акробатических навыков.

Объект исследования: процесс занятий групповых тренировок по черлидингу в условиях спортивно-хореографического ансамбля.

Научная значимость исследования заключается в обосновании методических аспектов и средств повышения двигательной активности у детей младшей группы, занимающихся в спортивно-хореографическом ансамбле, посредством черлидинга.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется разработкой методических основ совершенствования системы построения и содержания тренировочных занятий для развития двигательной активности, при подготовке юных черлидеров, что является важным компонентом системы управления тренировочным процессом. Результаты исследования могут быть включены в программное содержание групповых тренировок по черлидингу в условиях спортивно-хореографического ансамбля.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы по теме исследования, тестирование физической подготовленности, педагогический эксперимент, статистические методы исследования.

С целью выявления эффективности разработанной программы был проведен эксперимент на базе спортивно-хореографического ансамбля «Версия» в течение двух месяцев, в котором участвовали дети младшей группы по 13 человек – экспериментальную и контрольную с равной физической подготовленностью. Перед началом педагогического эксперимента было осуществлено тестирование и сформированы экспериментальные и контрольные группы.

Дети из контрольной группы занимались по учебно-тренировочной программе танцевально-хореографического ансамбля, а экспериментальная группа – по разработанной нами технологии с включением двигательных умений с применением упражнений черлидинга три раза в неделю:

В начале опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование физических качеств у детей, мы провели тестирование уровня их физической подготовленности. Перед тестированием была осуществлена разминка, направленная на включение всех систем организма в целом в предшествующую работу и отдельных частей тела, опорно-двигательного аппарата, функциональных систем в соответствии со спецификой теста. Разминка перед тестированием – стандартная. Время ее выполнения, характер и дозировка упражнений, последовательность одинаковы как в первом, так и в последующих испытаниях.

Форма проведения тестирования детей предусматривала их стремление показать наилучший результат. Такая мотивация создавалась соревновательной атмосферой. Время между повторениями одного и того же упражнения (теста) было достаточным для ликвидации возникшего после первого тестирования утомления. Порядок выполнения теста был постоянным и не менялся.

Вся физкультурно-оздоровительная работа строилась по основным режимным моментам хореографического танцевального клуба. Для экспериментальной группы проводились занятия по черлидингу три раза в неделю. Методика включает в себя упражнения для изучения элементов черлидинга, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Элементы черлидинга

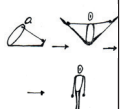
Название блока упражнений	Упражнения
Руки на бедрах	Кисти рук находятся в положении «кулак» и упираются в тазовые кости, тыльные стороны кистей направлены вперед
Хай ви	Прямые руки расположены «в стороны – вверх» под углом примерно 30 градусов к вертикали. Тыльные стороны кистей направлены вверх
Лоу ви	Прямые руки расположены «в стороны – вниз» под углом примерно 30 градусов к вертикали. Тыльные стороны кистей направлены вверх
Т	Прямые руки расположены в стороны. Тыльные стороны кистей направлены вверх
Ломанное Т	Руки согнуты в локтях из положения «Т», при этом кисть находится на одной линии с плечом. Тыльные стороны кистей направлены вверх
Верхний панч	(Левое) комбинированное движение: левая рука в положении «Верхний тачдаун», правая рука в положении «Руки на бедрах»
Кинжалы	Руки согнуты в локтях и прижаты к корпусу, кисть расположена над локтем и в одной линии с плечом. Тыльные стороны кистей направлены наружу (в разные стороны)
Рамка	Руки согнуты в локтях под углом 90 градусов, кисть расположена над локтем, локоть напротив плеча Тыльные стороны кистей направлены наружу (в разные стороны)
Правая диагональ	Комбинированное движение: правая рука в положении «Хай ви», левая рука – в положении «Лоу ви»
Левая диагональ	Комбинированное движение: правая рука в положении «Лоу ви», левая рука – в положении «Хай ви»
Правое К	Комбинированное движение: правая рука в положении «Хай ви», левая рука направлена вправо и находится в положении «Лоу ви»
Левое К	Комбинированное движение: левая рука в положении «Хай ви», правая рука направлена влево и находится в положении «Лоу ви
Верхний тачдаун	Руки вытянуты вверх в одну линию с корпусом, локоть находится над плечом, кисть над локтем. Тыльные стороны кистей направлены наружу (в разные стороны)

Нижний тачдаун	Прямые руки вытянуты вертикально вниз и
Лук и стрела	Комбинированное движение: правая рука в положении «Т», левая рука – в положении «Ломанное Т»
Левое Л	Комбинированное движение: левая рука в положении «Т», правая рука – в положении «Верхний тачдаун»
Правое Л	Комбинированное движение: правая рука в положении «Т», левая рука – в положении «Верхний тачдаун»
Индеец	Руки согнуты в локтях и расположены на уровне плеч друг над другом: локоть над кистью, кисть над локтем (лежат одна на другой). Тыльные стороны кистей направлены вверх

Для эффективности нашей методики обучения применялись элементы черлидинга по уровню сложности. Характеристика представлена в табл. 2.

Таблица 2

Элементы черлидинга по уровню сложности

Уровень сложности	№ п/п	Прыжок	Название, описание
1	1.		**Стредл** Прыжок ноги врозь (ноги прямые, колено направлено вперед)
	2.		**Абстракт** Одна нога поднята перед корпусом, согнута, колено направлено во внешнюю сторону; другая нога отведена назад, колено максимально согнуто и направлено во внешнюю сторону
	3.		**Так** Прыжок в группировку. Колени прижаты к груди
2	1.		**Стэг сит** Одна нога прямая, поднята в сторону как можно выше, колено направлено вверх, вторая – перед корпусом, колено согнуто, направлено во внешнюю сторону
	2.		**Херки** Одна нога прямая, поднята в сторону, вторая отведена назад, колено согнуто, направлено во внешнюю сторону
	3.		**Хедлер** Одна нога прямая поднята вверх как можно выше, вторая – согнута, колено направлено вниз
3	1.		**Двойная девятка** Одна нога поднята, колено согнуто и направлено во внешнюю сторону, вторая нога прямая, поднята вперёд горизонтально пола. Руки повторяют движение ног, изображая девятку
4	1.		**Точтач** Прямые ноги подняты в стороны как можно выше, колени направлены вверх
5	1.		**Универсальный** Сначала выполняется прыжок тойтач, руки при этом выводятся вверх, далее для продления прыжка в воздухе прямые руки резко переводятся в нижнее положение. Приземление на две ноги
6	1.	 вид сбоку	**Пайк** Прямые соединенные вместе ноги подняты вперед параллельно полу
7	1.	 вид сбоку	**Вокруг света** Сначала выполняется прыжок ПАЙК, затем в верхнем положении ноги переводятся в положение ТОЙ ТАЧ. Приземление на две ноги. Движение рук повторяет движение ног

Контрольный эксперимент. Цель: зафиксировать уровень развития физических качеств у детей контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента и сравнить результаты. Принять нормативы по трем видам: прыжки в длину с места, поднимание туловище из положения лежа на спине за 30 сек., наклон в перед из положения сидя.

Таблица 3

Сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп на начало эксперимента

Исследуемые группы	Название теста		
	Прыжок в длину с места	Поднимания туловища из положения лежа на спине за 30 сек.	Наклон вперед из положения сидя
Контрольная	137	16	5.5
Экспериментальная	126	14	7

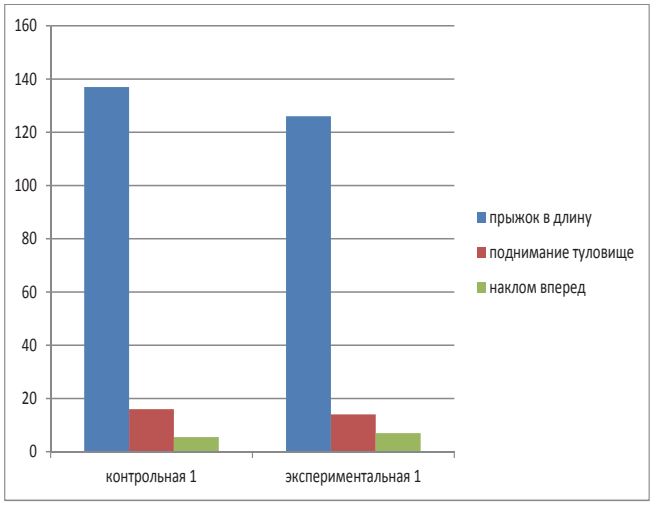


Диаграмма 1. Уровень двигательной активности младшей группы в начале эксперимента

Таблица 4

Сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента

Исследуемые группы	Название теста		
	Прыжок в длину с места	Поднимания туловища из положения лежа на спине за 30 сек.	Наклон вперед из положения сидя
Контрольная	138	17	6
Экспериментальная	142	19	8

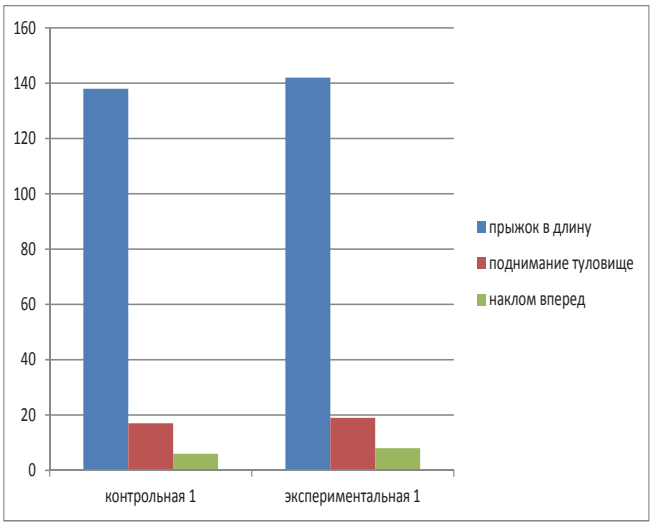


Диаграмма 2. Уровень двигательной активности младшей группы в начале эксперимента

Для более подробного сравнения физических качеств, двух групп результаты представлены на данной ниже диаграмме.

Проанализировав средние показатели, было выявлено, что экспериментальная группа лидирует в конце эксперимента на 4 см.

Диаграмма доказывает, что уровень двигательной активности выше в экспериментальной группе, чем в контрольной. Это связано с внедрением физической культуры в экспериментальной группе.

Диаграмма доказывает, что в контрольной группе также отмечается прирост показателей физической подготовленности.

Рассматривая показатели двигательной активности за время проведения эксперимента, отмечаем, что способности детей выросли как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Этот рост объясняется систематическими занятиями физическими упражнениями во время занятий черлидингом, а также возрастными изменениями, связанными с совершенствованием функциональной деятельности детского организма в этом возрасте.

Однако анализ результатов эксперимента свидетельствует о более выраженных изменениях у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной, в которой велась целенаправленная работа над развитием двигательных умений с применением черлидинга.

Таким образом, в ходе проведенного эксперимента установлено, что применение специальных акробатических и гимнастических упражнений у испытуемых детей младшей группы в условиях спортивно-хореографического ансамбля способствует повышению уровня показателей двигательной активности. В младшей группе предлагается проводить обследование основных двигательных навыков. Для того чтобы выявить улучшение качественных и количественных показателей основных двигательных навыков каждого ребенка и всей группы в целом, применяются контрольные упражнения. Наклон вперед из положения сидя, прыжок в длину с места, поднимание туловища из положения лежа на спине на 30 сек. Контрольные упражнения должны быть доступными для выполнения детьми, соответствовать анатомо-физиологическим и психологическим особенностям детей данного возраста, отличаться простотой и четкостью получения результатов при обследовании, проводиться в виде игровых занятий, создавая этим у детей заинтересованность, радость.

Библиографический список

1. Дмитриева Л.П. Развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста на уроках физкультуры с гимнастической направленности. *Материалы региональной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной памяти д. п. н., профессора, академика МАНПО Н.К. Шамаева*. Якутск: Издательство СВФУ, 2011: 11–14.
2. *Основные правила и положения по черлидингу*. Москва: РОО «Федерация черлидерс группы поддержки спортивных команд», 2002.
3. Грудина С.В. Актуальность внедрения фитнес-технологий в учебно-воспитательный процесс школьников. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы II Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 70–72.
4. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. *Фитнес-аэробика*: методическое пособие. Москва: Федерация аэробики России, 2010.
5. Бутова А.В. *Техника исполнения поворотов в художественной гимнастике*: методическая разработка. Москва: Арзамас, 2012.

References

1. Dmitrieva L.P. Razvitie koordinacionnyh sposobnostej detej mladshego shkol'nogo vozrasta na urokah fizkul'tury s gimnasticheskoj napravlennosti. *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh, posvyaschennoj pamyati d. p. n., professora, akademika MANPO N.K. Shamaeva*. Yakutsk: Izdatel'stvo SVFU, 2011: 11-14.
2. *Osnovnye pravila i polozheniya po cherlidingu*. Moskva: ROO «Federaciya cherliders gruppy podderzhki sportivnyh komand», 2002.
3. Grudina S.V. Aktual'nost' vnedreniya fitnes-tehnologij v uchebno-vospitatel'nyj process shkol'nikov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 70-72.
4. Lisickaya T.S., Sidneva L.V. *Fitnes-a`erobika*: metodicheskoe posobie. Moskva: Federaciya a`erobiki Rossii, 2010.
5. Butova A.V. *Tehnika ispolneniya povorotov v hudozhestvennoj gimnastike*: metodicheskaya razrabotka. Moskva: Arzamas, 2012.

Статья поступила в редакцию 02.11.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-18-20

***Vladimirova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vsv6725@mail.ru*

THE STUDENTS PROJECT IN IMPROVING ACADEMIC PERFORMANCE IN ENGLISH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article studies a new method of social interaction "university – school". It is the organizational methodological project "Yazykovaya prodlenka" (English language study after-school activities). It was implemented by linguistics students during the study of academic discipline "Project Activities". The aim of the students' project is to help primary school children to master English. The conducting additional classes and extracurricular activities are considered as a tool to improve performance in English. The article describes educational potential and importance of extracurricular activities for the development of cognitive and social motives and stimulation to knowledge acquisition by children. Summarizing the results of the work confirms the dynamics in the improvement academic performance in English: 42% of pupils had progress in their English study and received a good mark "4"; 26% received a satisfactory mark "3". The marks of 32% of the pupils did not improve, but primary school children are confident to have better knowledge and to be interest in subject learning more than before.

Key words: **organizational methodological project, English, performance improvement, extracurricular activities, primary school children**

***С.В. Владимирова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: vsv6725@mail.ru*

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье освещается новый способ социального взаимодействия «вуз – школа». Он представлен организационно-методическим проектом «Языковая продлёнка», который был реализован студентами-лингвистами в рамках учебной дисциплины «Проектная деятельность». Его целью стало оказание помощи ученикам начальной школы в овладении английским языком. В качестве инструмента повышения успеваемости рассматривается проведение дополнительных занятий во внеурочное время. В статье описывается образовательный потенциал, отмечается важность организации внеклассной работы по английскому языку для развития познавательных и социальных мотивов, стимулирования учеников к получению знаний. Обобщение результатов проведенной работы подтверждает динамику в повышении успеваемости по английскому языку: 42% учеников улучшили свои знания, получив оценку «четыре»; 26% получили положительную оценку «три». У 32% учеников оценка не изменилась, но они отмечают уверенность в углублении своих знаний, появление интереса к изучению предмета.

Ключевые слова: **организационно-методический проект, английский язык, повышение успеваемости, внеклассная работа, ученики начальной школы**

В последние годы в Российской Федерации наблюдается активное развитие волонтерского движения во всех сферах жизни общества. Основные направления деятельности, правовые основы взаимодействия с организациями и учреждениями разного уровня, план мероприятий закреплены в Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года [1]. Число граждан разного возраста и социального происхождения, заявляющих о своем желании и потенциальных возможностях стать участниками этого движения, постоянно увеличивается. В первую очередь это молодые люди.

Подготовка студентов к добровольчеству в сфере образования, спорта и туризма, охраны окружающей среды, социальной поддержки, оказания правовой помощи населению, а также сохранения исторической памяти и культурного наследия России осуществляется в ФГБОУ ВО «Югорский государственный универ-

ситет». В учебные планы всех направлений подготовки бакалавриата включены обязательные, выборочные, факультативные учебные дисциплины, деятельностные практики, направленные на развитие соответствующих компетенций. К их числу относятся «Основы проектной деятельности», «Проектная деятельность», «Основы организации волонтерской (добровольческой) деятельности» и другие. Они формируют у студентов гражданскую позицию, способность к социальному взаимодействию, дают возможность занять свое место в команде (УК-3) [2], развивают инициативность, творчество, дополнительные компетенции. Оказание помощи учреждениям, организациям, отдельным лицам реализуется в форме прикладных социальных, организационно-методических, просветительских и других проектов.

Анализ научной литературы подтверждает значительный интерес исследователей, педагогов-практиков, воспитателей учреждений дополнительного образования, организаторов досуговой деятельности, руководителей государственных, муниципальных, некоммерческих организаций к добровольчеству. Начиная с прошлого века, в отечественной и зарубежной науке появляются работы, посвященные движению. Оно рассматривается как важнейший фактор устойчивости гражданского общества (Сычева А.В., Усачева О.А.), мотив для развитие личности (Киселева Т.Г.); ресурс, способный активизировать потенциальные возможности (Буякова К.И., Куликова Я.А.); процесс, направленный на формирование готовности к реализации социальной роли гражданина (Сикорская Л.Е.); инструмент социальной активности (Васильева М.В.) и самоорганизации молодежи (А.В. Киселенко); форма подготовки к будущей профессиональной деятельности (Екимова С.Г., Костюченко М.О., Шарыпин А.В.) и др.

Развитие добровольческой деятельности представляется сегодня весьма важным и перспективным в связи с введением в российских вузах нового образовательного модуля «Обучение служением». Он направлен на приобщение студентов к работе по подготовке и осуществлению общественных проектов для решения социально значимых задач, в том числе касающихся их профессиональной подготовки. Это позволит будущим выпускникам соединить теоретическое обучение с получением практического опыта, применить знания в конкретной сфере деятельности, сформировать соответствующие навыки, приносить пользу обществу.

В данной статье будет описан образовательный потенциал организационно-методического проекта «Языковая продлёнка» в повышении успеваемости по английскому языку. Он был реализован в рамках учебной дисциплины «Проектная деятельность» и представляет собой социально активную деятельностную практику. Исполнителями стали студенты 2 курса направления подготовки 450302 Лингвистика ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» г. Ханты-Мансийска. Участие в проекте является добровольным, определяется желанием помогать там, где требуется помощь, развивать свои профессиональные умения.

Учитывая актуальность поиска новых способов и подходов взаимодействия учреждений высшего образования с государственными, муниципальными и некоммерческими организациями по включению образовательного процесса в общественно-полезную работу, «Языковая продлёнка» стала новой эффективной формой социального сотрудничества «вуз – школа». Проект дает возможность повысить успеваемость школьников по иностранному языку (далее – ИЯ) во внеурочной деятельности, подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности, сформировать активную гражданскую позицию, привить общечеловеческие ценности.

Необходимость реализации проекта обусловлена потребностями общества в добровольцах, владеющих иностранными языками на уровне необходимом и достаточном, чтобы научить других. Как показывает практика обучения в общеобразовательных учреждениях, беседы с педагогами, личные наблюдения, из-за учебной загруженности учителям не хватает времени для проведения дополнительных занятий, консультаций по отработке недостаточно хорошо усвоенного материала слабоуспевающими, а также развития сильных учеников. Таким образом, остается не в полной мере задействована внеклассная работа по иностранным языкам, которая может стать действенным инструментом развития и поддержания интереса к изучению, оказания помощи неуспевающим и продвижения сильных учеников.

Посильную помощь в организации внеклассной работы, проведение дополнительных занятий могут оказать студенты-лингвисты, развивая при этом свои профессиональные умения и приобретая соответствующие навыки. Данная практика социального взаимодействия представляется нужной и полезной для студентов, поскольку в ФГОС по направлению подготовки 450302 Лингвистика в качестве области профессиональной деятельности выпускников определена 01 «Образование и наука: реализация основных образовательных программ» [2].

Целью исследования является оказание помощи ученикам начальной школы в овладении английским языком путем организации внеклассной работе. В качестве задач были сформулированы следующие: 1) определение причин низкой успеваемости по английскому языку, составление плана последующей работы; 2) реализация проекта: проведение дополнительных занятий, консультаций с отстающими учениками, оказание им учебно-методической помощи; 3) развитие мотивации к изучению, стимулирование, продвижение учеников; 4) формирование у студентов 2 курса направления подготовки 450302 Лингвистика практических умений решения профессиональных задач в области обучения ИЯ.

Базой исследования стало муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов города Ханты-Мансийска (далее МБОУ «СОШ № 3»), с которой заключен договор о долгосрочном сотрудничестве. В качестве участников были определены 26 человек: слабоуспевающие ученики параллели третьих классов, студенты-лингвисты ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет».

Научная новизна состоит в применении нового способа взаимодействии «вуз – школа», которым стала совместная работа над реализацией проекта «Языковая продлёнка». Его основу составляет организация внеклассной работы по ИЯ. Полученные результаты позволят расширить знания о механизме осуществления волонтерских проектов данного рода, их образовательном потенциале, станут стимулом для профессионального роста и самосовершенствования будущих выпускников вузов. Описанный опыт может тиражироваться и масштабироваться, способствовать распространению информации о возможности привлечения студентов соответствующих направлений подготовки к работе со школьниками по различным предметам. Выводы и заключения могут быть использованы в качестве дополнительного материала при прохождении деятельностной и педагогической практик, подготовке и осуществлению общественных проектов. Основными методами исследования стали наблюдение, сбор и обработка материала, беседа, мониторинг успеваемости учеников, количественный подсчет, анализ полученных данных.

Объектом исследования является процесс организации внеклассной работы по повышению успеваемости учеников третьих классов по английскому языку. В качестве предмета рассматриваются дополнительные занятия как средство развития мотивации, стимулирования и продвижения третьеклассников в изучении английского языка.

Исследование включало 3 этапа:

1) подготовительный: изучение классных журналов для определения уровня успеваемости по предмету; проведение беседы с учениками и учителями для установления причин низкой успеваемости; наблюдение за работой учеников во время уроков по английскому языку (далее – АЯ); составление плана работы;

2) основной: изучение учебно-методической литературы, УМК для 3-х классов; подбор и разработка учебно-методического материала для проведения дополнительных занятий; подготовка заданий; проведения дополнительных занятий; консультирование; мониторинг учебных достижений учеников;

3) заключительный: сравнительный анализ успеваемости учеников в 1, 2 и 3 четвертях; проведение беседы с учениками и учителями для оценки проделанной работы; обобщение результатов.

При определении цели и задач проекта мы исходили из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в части 157 предметная область «Иностранный язык», а также части 17.1, где указано, что освоение программы начального общего образования возможно в единстве урочной и внеурочной деятельности [3].

На подготовительном этапе была проведена беседа с администрацией, учащимися и учителями английского языка МБОУ «СОШ № 3». Ее результаты, изучение школьных журналов, наблюдение за работой учеников на уроках английского языка позволили сделать вывод, что среди учеников третьих классов много неуспевающих и отстающих, а также тех, кто неактивно работает на занятии. Причинами низкой успеваемости являются следующие:

– большинство неуспевающих учеников являются мигрантами (53%), которые недостаточно хорошо владеют русским языком, поэтому обучение им в целом дается тяжело;

– частые пропуски уроков английского языка по болезни (31%);

– неинтересен предмет, так как есть другие, более увлекательные занятия, поэтому ученики не проявляют особого усердия в изучении (16%);

– у учителей АЯ нет временя для проведения индивидуальных дополнительных занятий из-за большой учебной загруженности;

– не задействована в полном объеме внеклассная работа;

– другие (пассивность учеников на уроке, отсутствие желания напрягать мысли, недисциплинированность, особенности восприятия и понимания и т. д.).

Следствием вышеуказанных причин стали снижение и потеря интереса к изучению АЯ, невыполнение домашнего задания, значительные пробелы в знаниях. А из-за неудовлетворительных оценок по предмету ученики могут остаться на второй год. Исходя из перечисленного, следует активизировать внеклассную работу по АЯ, проводить дополнительные занятия с неуспевающими учениками во внеурочное время; консультировать, объяснять, тренировать, закреплять материал. Посильную помощь в этом могут оказать студенты-лингвисты.

Огромный образовательный потенциал внеклассной работы по ИЯ в отечественной дидактике отмечается в трудах Амонашвили Ш.А., Подласого И.П., Полат Е.С., Сухомлинского Л.А, Шатилова С.Ф., Щурковой Н.Е. и др. Ученые, исследователи, учителя-практики описывают методики проведения внеклассных занятий, виды и формы работы, способствующие развитию мотивации к изучению ИЯ, повышению успеваемости, стимулированию к достижении учебных це-

лей. В качестве наиболее эффективных приемов рассматриваются применения игр (Абрамова И.В., Вайсбурд М.Л.), КВН (Алексеенцева В.С.), викторин (Дамзова Е.К.), телепередач (Вайсбоурд М.Л.), информационно-коммуникативных технологий (Владимирова Л.П., Потапова О.В.), квестов и др.

Являясь частью учебно-воспитательного процесса в школе, своеобразным продолжением урока, внеклассная работа должна решать практические, образовательные и воспитательные задачи: углублять знания по предмету, расширять кругозор и эрудицию учащихся, развивать социальные и познавательные мотивы, способствовать творчеству, стимулировать к овладению знаний, приучать к самостоятельности и организованности, помогать усваивать трудный учебный материал, воспитывать общечеловеческие ценности.

В этой связи при организации внеклассной работы следует учитывать следующие методические принципы обучения ИЯ: коммуникативность, учет языковой подготовленности учащихся, преемственность урочной и внеурочной деятельности, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм работы [4]. Достижение положительных результатов возможно, если постоянно уделяется внимание развитию мотивов познавательной и социальной активности: ученики знакомятся с источниками знаний; получают удовлетворение от полученной информации; работают в команде; общаются с учителем и друг с другом; совместно решают поставленные задачи; испытывают чувство радости от успешно выполненных заданий.

Таким образом, внеклассная работа может рассматриваться как разнообразная по формам и методике проведения, решению воспитательных, учебно-образовательных задач организация внеурочной деятельности [5]. Она включает мероприятия по развитию и поддержанию интереса к обучению, развивает ценностные ориентации и мотивы, формирует практические умения и навыки по предмету.

Учитывая накопленный положительный опыт, при организации внеклассной работы по АЯ студенты-лингвисты старались развить познавательный интерес учеников, стимулировать коммуникативную деятельность, увлечь с помощью актуального информационно-содержательного материала, применения информационно-коммуникативных технологий обучения, а иногда и собственным примером. Активно использовались обучающие, соревновательные, культурно-досуговые приемы обучения, такие как игры, задания с элементами соревнования, интерактивные презентации, обучающие видеоролики, работа с аудиоматериалами и др.

В ходе основного этапа проводились дополнительные занятия по АЯ с учениками третьих классов. Дети посещали их в течение семи месяцев один раз в неделю. Под руководством студентов – исполнителей проекта они прорабатывали плохо усвоенный материал, получали консультации, необходимые разъяснения, а также дополнительную информацию, участвовали в различных видах активностей. Ученики старались справиться со всеми поставленными задачами, прикладывали для этого значительные усилия, чтобы порадовать своих наставников.

Интересный и содержательный обучающий материал, индивидуальный подход к каждому ученику, увлеченность студентов-лингвистов английским языком и желание научить других, личное обаяние, небольшая разница в возрасте стали также положительными мотивами для развития интереса к изучению предмета.

Итоговая беседа с учениками третьих классов, наблюдение за их работой на дополнительных занятиях позволили сделать следующие выводы: они стали регулярно выполнять домашние задания; реже пропускают занятия; повысилась самооценка, пропал страх говорить на английском языке, выступать перед классом; улучшилась успеваемость; появилось желание заниматься АЯ.

Успехи в учебе отмечены также учителями: ученики увереннее отвечают на уроках, лучше читают, допускают меньше ошибок, разбираются в грамматике. На уроке поднимают руку, чтобы ответить, активно работают, не боятся выходить к доске.

Мониторинг успеваемости за 1, 2, 3 четверти показал положительную динамику при сравнении оценок у ранее неуспевающих учеников. Имеющие отрицательные оценки по итогам обучения во втором классе и 1 четверти третьего класса (5 человек – 26%) получили оценку «три». Ученики с оценкой «три» улучшили свои знания до оценки «четыре» (8 человека – 42%). У части третьеклассников оценка по предмету не изменилась («три» или «четыре»), но они отметили, что после посещения дополнительных занятий, консультаций, работы в команде с другими учениками чувствуют большую уверенность в своих во время ответов; знают, где найти нужную информацию; им стало интересно учиться (6 человек – 32%). У младших школьников повысилась самооценка, они подружились с одноклассниками, узнали много новой полезной информации о культуре страны изучаемого языка.

Анализ ответов, полученных во время бесед, наблюдение, сравнение результатов успеваемости учеников подтверждают положительный опыт и продуктивность проделанной работы в ходе реализации проекта. Студентам-лингвистам удалось не только повысить успеваемость, развить желание учиться у учеников, но и получить первичные профессиональные умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, результатами проведенного исследования являются следующие:

1. Добровольческие студенческие проекты в области образования являются новым способом социального взаимодействия «школа – вуз». Участие в них является взаимовыгодным для учреждений высшего и начального общего образования. Студенты оказывают социальную поддержку, развивают свои профессиональные умения, формируют необходимые навыки, приобретают опыт общественно-полезной работы. Ученики получают учебную, социальную, моральную помощь и поддержку.
2. Эффективной формой повышения успеваемости по английскому языку у младших школьников является внеклассная работа. Она решает практические, образовательные, воспитательные задачи, является продолжением урока. Правильная и умелая организация внеклассной работы по английскому языку способствует развитию мотивации к изучению, стимулирует к достижению новых целей, обогащает знания.
3. Еженедельное проведение дополнительных занятий по английскому языку, консультирование, выполнение интересных заданий, индивидуальный подход в обучении способствовали повышению успеваемости, укрепили в учениках чувство уверенности в себе и своих знаниях, помогли преодолеть языковой барьер.
4. Студенты направления подготовки 450302 Лингвистика оказали учителям английского языка МБОУ «СОШ № 3» действенную помощь в работе с отстающими учениками, организации внеклассной работы. Полученный опыт способствовал их профессиональному росту, формированию соответствующих компетенций.

В дальнейшем представляется перспективным исследование роли профессиональных деятельностных проектов, направленных на решение конкретных задач по обучению и воспитанию школьников.

Библиографический список

1. *Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года*. Available at: https://mchs.gov.ru/dokumenty/rasporyazheniya-pravitelstva-rf/3185
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.* Available at: https://base.garant.ru/74561294/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044?pageSize=20&index=1
4. Даведьянова Н.С., Жиркова О.П. *Внеклассная работа по иностранному языку: Учебное пособие для студентов педагогических вузов*. Владимир: ВлГУ. 2018.
5. Шилина Е.Н. *Формирование социокультурной компетенции средствами внеклассной работы (английский язык, средняя школа)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Томск, 2004.

References

1. *Koncepciya razvitiya dobrovol'chestva (volonterstva) v Rossijskoj Federacii do 2025 goda*. Available at: https://mchs.gov.ru/dokumenty/rasporyazheniya-pravitelstva-rf/3185
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika.* Available at: https://base.garant.ru/74561294/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044?pageSize=20&index=1
4. Daved'yanova N.S., Zhirkova O.P. *Vneklassnaya rabota po inostrannomu yazyku: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov*. Vladimir: VlGU. 2018.
5. Shilina E.N. *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii sredstvami vneklassnoj raboty (anglijskij yazyk, srednyaya shkola)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.11.23

УДК 378.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-21-23

***Gou Tao**, postgraduate, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 614105410@qq.com*

ON THE QUESTION OF DIFFICULTIES IN ORGANIZING THE PROCESS OF PRE-LEAVE ADAPTATION FOR CHINESE STUDENTS. The article raises the pressing issue of the need to organize the process of pre-departure adaptation for Chinese students going to study at universities in the Russian Federation. The author proceeds from the position that currently this aspect is given insufficient attention by specialists in the educational migration of Chinese, which makes the process of adaptation to new conditions of life and study of foreign students more difficult. The work identifies the main problems that hinder the improvement of the quality of organization of pre-departure adaptation of Chinese students to Russian universities. The identified difficulties allow the author of the study to propose a list of measures that increase the fruitfulness of the process under consideration, designed to minimize the adaptation difficulties of educational migrants directly on the territory of foreign universities, in other socio-cultural realities, and linguistic environment. The findings of the work show the need for the process of pre-departure adaptation of Chinese students, carried out already at the pedagogical stage, to be comprehensive and systematic, to include mandatory theoretical training, monitoring of possible risks of adaptation of educational migrants, to detect the desire to expand and constantly update the didactic side of preparing students for immersion in other academic and cultural realities, to create certain psychological and pedagogical conditions that contribute to improving the quality of pre-departure adaptation of educational migrants from the PRC.

Key words: **educational migration, academic migration, adaptation, pre-departure adaptation, Chinese students**

***Гоу Тао,** аспирант, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 614105410@qq.com*

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В настоящей статье поднимается актуальный вопрос о необходимости организации процесса предвыездной адаптации китайских студентов, отбывающих на обучение в вузы Российской Федерации. Автор исходит из положения о том, что в настоящее время данному аспекту отводится недостаточное внимание со стороны специалистов по образовательной миграции китайцев, что делает ход приспособления к новым условиям жизни и учёбы иностранных студентов более затруднительным. В работе определяются основные проблемы, препятствующие повышению качества организации предвыездной адаптации китайских обучающихся в вузы России. Выявленные трудности позволяют автору исследования предложить перечень мер, повышающих плодотворность рассматриваемого процесса, призванного минимизировать адаптационные трудности учебных мигрантов непосредственно на территории зарубежных университетов, в иных социально-культурных реалиях, языковой среде. Выводы, полученные в ходе работы, показывают необходимость того, что процесс предвыездной адаптации китайских студентов, проводимый уже на пропедевческом этапе, должен носить комплексный и системный характер, включать обязательную теоретическую подготовку, мониторинг возможных рисков адаптации учебных мигрантов, обнаруживать стремление к расширению и постоянному обновлению дидактической стороны подготовки студентов к погружению в иные академические и культурные реалии, созданию определённых психолого-педагогических условий, способствующих повышению качества предвыездной адаптации учебных мигрантов из КНР.

Ключевые слова: **образовательная миграция, академическая миграция, адаптация, предвыездная адаптация, китайские студенты**

В настоящее время академическое пространство Российской Федерации, несмотря на наметившиеся трудности, продолжает проводить политику активного привлечения иностранных граждан в вузы страны для прохождения определенных образовательных программ. Китайские студенты, по данным статистики, составляют высокий процент обучающихся высшей школы в РФ [1, с. 7]. Этому способствует, в том числе, развивающееся и укрепляющееся межгосударственное сотрудничество в сфере высшего образования.

Постоянный рост числа студентов из КНР в вузах России выступает одним из факторов снижения рисков адаптации у обучающихся, поскольку, попадая в стены университета, они получают возможность непосредственного взаимодействия и обмена опытом с соотечественниками, уже прошедшими период социокультурной и академической адаптации. Однако данный факт не отменяет необходимости проведения предвыездной адаптации китайских учебных мигрантов, поскольку, как фиксируют актуальные исследования по вопросу, в среде студентов из КНР зачастую обнаруживаются проблемы с языковой, бытовой и образовательной адаптацией [2–5]. Кроме того, как показывает практика и научные изыскания, предвыездной этап нередко становится редуцированным: учебные мигранты ограничиваются лишь оформлением необходимых документов [6, с. 1601], оставляя без внимания аспект готовности к самостоятельному внедрению в «общественно-аксиологическую парадигму иной страны» [7, с. 72–73]. Следовательно, каждый из потенциальных студентов российского вуза, прибывающих из КНР, ещё находясь непосредственно на родине, нуждается в особых психолого-педагогических условиях, лежащих в основании организации систематического и комплексного процесса предвыездной адаптации, проводимого под руководством квалифицированных специалистов. Таким образом, невысокая степень изученности поднятого в работе вопроса, а также труднооспариваемая необходимость повышения качества предвыездной адаптации китайских обучающихся детерминируют актуальность настоящей статьи.

Цель работы – выявить основные трудности организации процесса предвыездной адаптации китайских учебных мигрантов, планирующих освоение образовательных программ в вузах РФ.

Задачи:

– оценить уровень организации хода предвыездной адаптации в Китае;

– определить основные трудности качественного проведения хода предвыездной адаптации со студентами из КНР;

– предложить пути совершенствования процесса организации предвыездной адаптации китайских обучающихся.

Практическая ценность работы состоит в том, что выводы исследования могут быть эффективно применены специалистами в практике подготовки китайских студентов к внедрению в иные академические и социокультурные реалии.

Новизна исследования заключается в установлении перечня реальных проблем, препятствующих качественному внедрению обучающихся из КНР в российское культурное и образовательное пространство, в значительной степени отличающееся от китайского.

Несмотря на повышенный интерес исследовательского сообщества к вопросам протекания адаптационных процессов у иностранных обучающихся, терминологическая сущность понятия «предвыездная адаптация», а также принципы её построения недостаточно осмыслены современной наукой. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что предвыездная адаптация как комплекс мер по подготовке иностранного гражданина к пребыванию в иных условиях жизни получает свою разработку в публикациях, касающихся трудовой миграции населения. Применительно к академической миграции таких дефиниций представлено крайне мало. В рамках настоящего исследования мы будем понимать процесс предвыездной адаптации как комплекс мер, направленных на формирование готовности иностранного гражданина к обучению и жизни в новых академических и социокультурных реалиях.

В научной литературе зафиксирован факт недостаточного внимания со стороны потенциальных учебных мигрантов к периоду предвыездной подготовки, что, в том числе, и выступает детерминантой проживания «культурного шока» студентами КНР в первые годы жизни в России [8, с. 13]. Следовательно, одним из наиболее важных аспектов в организации целостного процесса предвыездной адаптации становится информирующий этап. Недостаточность осведомлённости обучающихся в необходимости прохождения специализированной подготовки к погружению в иные реалии порождает пренебрежительное отношение студентов к неизбежно возникающим адаптационным трудностям. Поэтому педагогам и сотрудникам китайских вузов, занимающихся вопросами академической миграции, важно уделить особое внимание своевременному информированию обучающихся о существующих программах, элективных курсах и т. д., в частности, посредством использования ресурсов электронной образовательной среды университетов, создания буклетов, информационных стендов и т. п.

Кроме того, программы проводимых курсов по предвыездной адаптации требуют постоянного совершенствования содержания. Помимо обязательного общего (поточного) освоения теоретического блока, раскрывающего аспекты социокультурного развития принимающей страны, её традиций, обычаев, условий жизни иностранных студентов в пространстве российских вузов, специалистам

важно вносить в процесс подготовки учебных мигрантов адаптивный аспект. Он предполагает информирование как отдельных лиц, так и небольших групп обучающихся о конкретных образовательных организациях, куда планируется поступление. Такой подход, несомненно, обладает высокой эффективностью, однако требует определённых организационных затрат (большее число специалистов, аудиторных часов для проведения консультационных встреч и т. д.), что зачастую затруднительно в условиях китайского вуза.

Ещё одной трудностью в организации процесса предвыездной адаптации китайских студентов следует считать низкую вовлечённость студентов в столь необходимую для них деятельность. Здесь следует отметить, что в работе с современной молодёжью (а именно к данной возрастной категории относятся учебные мигранты) назревает необходимость совершенствования форм преподавания. Обучающиеся с большей заинтересованностью и готовностью относятся к дистанционным способам получения новой информации, нежели к традиционным очным лекционным занятиям. Поэтому проведение онлайн-встреч со специалистами и трансляция сведений о будущей стране пребывания через компьютерные и информационно-коммуникационные технологии способствуют частичному решению названной трудности: прохождение программы не предусматривает привязку ко времени и месту пребывания слушателя, а использование сети Интернет и доступных гаджетов вносит в ход обучения элементы интерактивности, что в целом влияет на мотивационную сферу студентов.

Таким образом, основные трудности в организации этапа предвыездной адаптации обучающихся из КНР определяются в следующих аспектах:

– недостаточное внимание педагогов и специалистов вузов к информирующей составляющей процесса, созданию определённых психолого-педагогических условий;

– несовершенство дидактической стороны проведения элективных курсов по предвыездной адаптации;

– неготовность и низкая мотивация самих студентов к прохождению специализированных курсов, затрагивающих вопросы жизни и учёбы в России;

– непродолжительность предвыездного периода.

Выявленные трудности организации процесса предвыездной адаптации китайских студентов позволяют предложить рекомендации по их предупреждению. Во-первых, необходимо разнообразить способы информирования потенциальных учебных мигрантов о реализующихся программах, направленных на подготовку студентов к обновлению жизненных и академических реалий. Здесь важно учитывать роль информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создавать агитационные буклеты, видеоролики и иные материалы справочного характера, а также распространять их в аудитории обучающихся, планирующих поступление в российские вузы. В основу такого рода источников информации могут быть положены впечатления китайских студентов о первых годах обучения в высших школах России, мнения российских преподавателей о частотных адаптационных трудностях обучающихся из Китая (по материалам научных публикаций, публичных выступлениях на конференциях и семинарах и т. д.). Такой подход позволит решить и ещё одну трудность организации этапа предвыездной адаптации – повысить мотивационную сферу потенциальных учебных мигрантов.

Во-вторых, специалистам по адаптации важно усилить личностно ориентированную составляющую в ходе предвыездной подготовки: производить мониторинг наиболее популярных вузов среди студентов, что позволит сделать процесс адаптации более эффективным. Поясним: территориальное расположение образовательной организации вносит свои коррективы в раскрытие аспектов климатических особенностей, к которым нужно быть готовым (Россия находится в нескольких климатических зонах), стратегий организации образовательной деятельности, бытовых условий проживания иностранных студентов и т. д. Следовательно, педагогам и специалистам по адаптации необходимо постоянно совершенствовать и актуализировать собственные знания о принимающей стороне, оперативно вносить информацию в содержание обучения, что сделает курсы более индивидуально направленными и адаптивными.

В-третьих, студенты, проходящие период предвыездной адаптации, остро нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это требует привлечения определённого круга специалистов, которые должны осуществлять обратную связь с потенциальными мигрантами, производить этап рефлексии (осмысление полученной информации в рамках элективных курсов и программ по культурной ориентации), что, несомненно, окажет значительную поддержку студентам на предынтеграционном этапе.

В-четвёртых, непродолжительность предвыездного периода требует от педагогов и специалистов по адаптации поиск средств, оптимизирующих и интенсифицирующих процесс трансляции новых знаний о принимающей стороне. К ним в первую очередь относятся информационно-коммуникационные технологии и технологии создания кратковременных элективных курсов. Например, цикл лекций под общим названием «Я еду учиться в Россию» предполагает теоретическую подготовку китайских студентов, затрагивающую аспекты жизни и учёбы в РФ («Природные условия России», «Города России», «Бытовые условия проживания», «Русская кухня», «Мой будущий университет»). В качестве оптимизирующего средства педагог может активно включить в процесс освоения курса внеаудиторную работу, предполагающую просмотр документальных фильмов, самостоятельное ознакомление с официальными страницами российских вузов в сети Интернет, посещение виртуальных экскурсий и т. д. Большую поддержку студентам в рамках такой деятельности окажет список соответствующих ссылок на электронные ресурсы, составленный специалистом по адаптации, а также предоставление авторских материалов (презентаций, видеофрагментов и т. п.), предназначенных для самостоятельного ознакомления. Рефлексию (обсуждение и дискуссии) по итогам изученного плодотворнее производить при непосредственном контакте пары «специалист по адаптации – потенциальный мигрант» в формате онлайн или очных встреч.

Отдельно следует сказать о том, что для китайских обучающихся (в силу их национально детерминированных черт личности) особенно важно взаимодействие с представителями этнокультуры. Ценнейшим в данном отношении материалом для педагогов и специалистов по адаптации становится информация от обучающихся, которые уже проходят программы подготовки в российских вузах. С целью оптимизации и интенсификации процессе предвыездной адаптации, повышения мотивации студентов, а также расширения информирующих средств плодотворно организовывать взаимодействие потенциальных и действительных учебных мигрантов в форматах онлайн-конференций, чатов на платформе популярных социальных сетей и мессенджеров.

В заключение следует отметить, что, на наш взгляд, наиболее эффективным способом преодоления адаптационных трудностей китайских студентов окажется совместная российско-китайская практика организации курсов по погружению иностранных обучающихся в инокультурные и иноакадемические реалии, выстроенные на принципе преемственности от пропедевтического этапа (в этносреде) до этапа интеграции (в российском университете). Данный факт детерминирует необходимость дальнейших исследовательских изысканий в рассматриваемой области.

Библиографический список

1. Се Ч., Чжан Ц. Восприятие России современной китайской студенческой молодежью. *Мир русскоговорящих стран*. 2020; № 2 (4): 5–25.
2. Гаврилов П.С. Иностранные студенты в российских вузах: проблемы адаптации (на примере китайских студентов). *ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*. 2021; № 3 (86): 47–56.
3. Злобина Ю.И. Социоинтеграция китайских студентов на трансграничной территории: проблемы адаптации. *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве.* 2021; Т. 2, № 10: 99–106.
4. Кошелева Е.Ю., Кикенина Ю.А. Трансформация учебных практик китайских студентов российского университета. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31547
5. Овчинникова М.В. Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения. *Вестник Тульского государственного университета.* Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2020; № 1 (19): 18–21.
6. Fan F., Shuyi Zh., Tariq E. Role of prior intercultural learning in Chinese university students' cross-cultural adaptation. *Pertanika: Social sciences & Humanities*. 2020; № 28 (3): 1599–1619.
7. Лю Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2023; № 5 (109): 72–78.
8. Дугина Г.А., Малых О.А. Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации. *Вестник МГПУ.* Серия: Педагогика и психология. 2021; № 2 (56): 8–22.

References

1. Se Ch., Chzhan C. Vospriyatie Rossii sovremennoj kitajskoj studencheskoj molodezh'yu. *Mir russkogovoryaschih stran*. 2020; № 2 (4): 5-25.
2. Gavrilov P.S. Inostrannye studenty v rossijskih vuzah: problemy adaptacii (na primere kitajskih studentov). *POISK: Politika. Obschestvovedenie. Iskusstvo. Sociologiya. Kul'tura*. 2021; № 3 (86): 47-56.
3. Zlobina Yu.I. Sociointegraciya kitajskih studentov na transgranichnoj territorii: problemy adaptacii. *Social'naya integraciya i razvitie `etnokul'tur v evrazijskom prostranstve*. 2021; T. 2, № 10: 99-106.
4. Kosheleva E.Yu., Kikenina Yu.A. Transformaciya uchebnyh praktik kitajskih studentov rossijskogo universiteta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31547

5. Ovchinnikova M.V. Problemy akademicheskoj adaptacii kitajskih studentov v rossijskih vuzah i puti ih resheniya. *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin. 2020; № 1 (19): 18-21.
6. Fan F., Shuyi Zh., Tariq E. Role of prior intercultural learning in Chinese university students' cross-cultural adaptation. *Pertanika: Social sciences & Humanities*. 2020; № 28 (3): 1599-1619.
7. Lyu Sh. Dominiruyuschie faktory i problemy samoutverzhdeniya kitajskih studentov v russkoyazychnoj obrazovatel'noj srede. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2023; № 5 (109): 72-78.
8. Dugina G.A., Malyh O.A. Issledovanie mezhdunarodnoj akademicheskoj mobil'nosti v Kitae v kontekste trudnostej mezhkul'turnoj adaptacii. *Vestnik MGPU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2021; № 2 (56): 8-22.

Статья поступила в редакцию 20.09.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-23-26

***Alexeeva S.N.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
***Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
***Dmitrieva O.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

EXPERIENCE OF USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN STUDYING THE DISCIPLINE PATHOPHYSIOLOGY. The article discusses the application of interactive teaching methods at the Medical Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. The successful use of interactive technologies certainly affects the quality of training for future doctors. The article discusses the main problems and characteristic features of interactive training for medical students using the example of analysis of training at the Department of Normal and Pathological Physiology. The main attention is paid to the features of organizing the educational process using these educational technologies. The experience of using certain interactive teaching methods is analyzed using the example of teaching the discipline "Patophysiology" at the Medical Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. The importance of using such interactive methods in conducting classes as the synectics method, creative tasks, projects, binary lectures, case methods, presentations and business games has been confirmed. The features in the use of some interactive teaching methods at a medical institute are specified.

Key words: **interactive teaching method, project method, binary lecture, creative tasks, business game, case method, portfolio method, role-playing game, group work, pathophysiology, medical terminology**

***С.Н. Алексеева,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
***У.Д. Антипина,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ»

В статье рассматриваются вопросы применения методов интерактивного обучения в медицинском институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Успешное применение интерактивных методов, безусловно, влияет на качество обучения будущих врачей. В статье рассмотрены основные проблемы и характерные особенности интерактивного обучения студентов медицинского профиля на примере анализа обучения на кафедре нормальной и патологической физиологии. Основное внимание уделено особенностям организации учебного процесса с использованием данных образовательных технологий. Проанализирован опыт применения определенных интерактивных методов обучения на примере преподавания дисциплины «Патофизиология» в медицинском институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Подтверждена значимость использования в проведении занятий таких интерактивных методов, как метод синектики, творческие задания, метод проекта, бинарная лекция, кейс-метод, презентации и деловая игра. Конкретизированы особенности в использовании некоторых интерактивных методов обучения в медицинском институте.

Ключевые слова: **интерактивный метод обучения, метод проекта, бинарная лекция, творческие задания, деловая игра, кейс-метод, метод портфолио, ролевая игра, работа в группах, патофизиология, медицинская терминология**

В настоящее время развитие высшего медицинского образования без использования интерактивных методов обучения не представляется возможным. Актуальность работы связана с активным внедрением интерактивных методов обучения в преподавательскую деятельность в медицинских вузах, что способствует повышению эффективности и продуктивности с методологической позиции и достижению высоких образовательных результатов.

Патофизиология – наука, предметом изучения которой является жизнь поврежденного организма, теоретический фундамент практической медицины, формируемый на основе воспроизведения и научного анализа этиологических факторов, механизмов развития и проявлений болезней [1]. Патофизиология – основа и первый шаг к формированию в дальнейшем врачебного мышления. Дисциплина изучается студентами отделений «Педиатрия», «Лечебное дело», «Стоматология» и «Медико-профилактическое дело» с четвертого по шестой семестры обучения. Как известно, патофизиологию называют «медицинским сопроматом», так как она в изучении сложная, но очень необходимая и интересная. От студентов на занятиях по патофизиологии требуются отличные базовые знания по таким дисциплинам, как биология, химия, физика, анатомия, гистология, биохимия, нормальная физиология, латинский язык и основы медицинской терминологии, а также креативность мышления, усердие и мотивация к обучению. И, чтобы повысить эту мотивацию у студентов к изучению дисциплины «Патофизиологии», в медицинском институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова активно применяются интерактивные методы.

Целью нашей работы является выявление наиболее подходящих интерактивных методов обучения на основе анализа опыта преподавания дисциплины «Патофизиология» у студентов медицинского института СВФУ. В связи с этим поставлены следующие задачи: 1. Изучение интерактивных методов обучения. 2. Использование и анализ применения интерактивных методов по дисциплине «Патофизиология». 3. Разработка рекомендаций по использованию интерактивных методов обучения на основе опыта нашей работы.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые проведен сравнительный анализ интерактивных методов обучения и выявлены наиболее эффективные и приемлемые методы для изучения дисциплины «Патофизиология».

Результаты нашей работы могут быть использованы в практической деятельности преподавателей разных дисциплин в медицинских вузах.

Наш педагогический эксперимент с наблюдением длился в течение трех лет в академических группах. В исследовании принимали участие 228 студентов 2, 3 курсов отделений «Педиатрия», «Лечебное дело» медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Были использованы методы наблюдения, анализа педагогического эксперимента.

Естественная форма активного обучения, в котором новые теоретические знания постигаются практическим путем, – интерактивное обучение. Интерактивный метод обучения – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [2].

Среди целей применения интерактивных форм обучения можно выделить следующие: развитие интеллектуальных способностей студентов; достижение быстроты и прочности усвоения учебного материала; развитие творческого воображения; формирование способностей к самостоятельной поисковой деятельности. К интерактивным формам обучения относятся такие как деловая игра, бинарная беседа, дискуссия, «мозговой штурм», кейс-метод, тренинг, дебаты и т. д. [3].

Интерактивные формы проведения занятий имеют следующие задачи:

1. Пробуждать у обучающихся интерес.
2. Поощрять активное участие каждого в учебном процессе;
3. обращаются к чувствам каждого обучающегося;
4. способствуют эффективному усвоению учебного материала.
5. Оказывать многоплановое воздействие на обучающихся.
6. Осуществлять обратную связь (ответная реакция аудитории).
7. Формировать у обучающихся мнения и отношения.
8. Вырабатывать жизненные навыки.
9. Способствовать изменению поведения.

Арсенал интерактивного подхода:

1. Использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, бинарная лекция, экскурсии).
2. Обучающие игры (ролевые, имитации, деловые).
3. Разрешение проблем (мозговой штурм, кейс-метод – «анализ казусов»).
4. Творческие задания.
5. Изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», использование вопросов).
6. Социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки).
7. Работа в малых группах.
8. Тестирование.
9. Обратная связь.
10. Дистанционное обучение.
11. Обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула) [4].

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе обучения в вузе позволяет приобрести:

1. Конкретному обучающемуся:

– опыт активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой;

– развитие личностной рефлексии как будущего профессионала в своей профессии; – освоение нового опыта профессионального взаимодействия с практиками в этой области.

2. Учебной группе:

– развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;

– формирование ценностно-ориентационного единства группы;

– поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

– принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;

– развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

– развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

3. Системе преподаватель – группа:

– нестандартное отношение к организации образовательного процесса;

– формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях.

В нашем педагогическом эксперименте были использованы следующие виды интерактивных методов обучения по темам «Гипоксия», «Воспаление», «Патофизиология пищеварения», «Патофизиология системы крови. Лейкоз».

Бинарная лекция – предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например ученого и практика. Цель бинарной лекции – активизация у студентов мыслительных процессов, умений высказывать свою точку зрения и делать свой выбор после высказанных мнений на одну проблему. На занятия были приглашены практикующие врачи: неонатолог, хирург, гастроэнтеролог, гематолог-онколог. Занятия были выстроены в форме диалогов по выбранным темам, включая примеры из реальной практической деятельности приглашенных врачей-практиков. Такие лекции междисциплинарного характера формируют общекультурные и профессиональные компетенции будущих врачей.

Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий в профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов его выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия и является связующим звеном между учебным процессом и реальной ситуацией из практики врача. Поэтому считаем, что деловая игра является одним из важных и обязательных видов учебной деятельности при подготовке будущих врачей.

Наш опыт: игра «Есть ли жизнь без кислорода?» (по теме «Гипоксия»); «Однажды в поликлинике» (по теме «Воспаление»); «Судебный процесс над алкоголем» (по теме «Патофизиология пищеварения»); «Лаборатория» (по теме «Патофизиология системы крови. Лейкоз»).



Рис. 1. Кейс-метод (анализ конкретных ситуаций)

Кейс-метод (от английского case – случай, ситуация) – усовершенствованный метод анализа конкретных ситуаций, метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Наш опыт: решение ситуационных задач по всем темам общей и частной патофизиологии. Студенты изучают, анализируют и принимают решение по конкретной ситуации. Интерпретация данных предусматривает знание нормативных значений и медицинской терминологии.

Творческие задания. Под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от обучающихся не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Данный метод подходит для организации самостоятельной работы студента, элемент творчества стараемся включить в каждую тему. Примеры: 1. Описание патологического процесса в художественном произведении (лихорадка, гипо- и гипергидратация, гипоксия); 2. Создание модели (медиаторы воспаления, патофизиология крови – факторы свертывания, патологические модели лейкоцитов). Способ выполнения модели на усмотрение студента. 3. Виртуальная экскурсия (патофизиология пищеварения).



Рис. 2. Выставка творческих работ студентов

Метод портфолио (итал. portfolio — портфель, англ. – папка для документов) – современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной деятельности. В начале учебного года каждый студент обязан вести индивидуальное портфолио. В течение года он собирает все результаты своей образовательной деятельности: сочинение, эссе, презентации, тезисы докладов, аннотации к творческим работам, фотографии работ и рабочих моментов, дипломы и грамоты.

Передача (делегирование) полномочий – процесс передачи части функций преподавателя студентам для достижения конкретных целей организации. Используется для улучшения и оптимизации образовательного процесса. Дан-



Рис. 3. Передача (делегирование) полномочий

ный метод используется во время недель самоуправления под девизом: «Студент – лучший преподаватель!» проходит очень интересно и поучительно.

Презентация – самый эффективный способ донесения важной информации как в разговоре «один на один», так и при публичных выступлениях. Слайд-презентации с использованием мультимедийного оборудования позволяют эффективно и наглядно представить содержание изучаемого материала, выделить и проиллюстрировать сообщение, которое несет поучительную информацию, показать ее ключевые содержательные пункты. Учимся не только правильно делать презентации, но и публично выступать.



Рис. 3. Презентация студентов

Разработка проекта – этот метод позволяет мысленно выйти за пределы аудитории и составить проект своих действий по обсуждаемому вопросу. Самое главное, что группа или отдельный участник имеет возможность защитить свой проект, доказать преимущество его перед другими и узнать мнение студентов. Это групповой проект, так как командная работа способствует сплочению группы, и каждый член команды чувствует ответственность за определенную работу.

Метод синектики. Этот метод предложил В. Дж. Гордон, который сформулировал его в виде метода решения проблем, когда руководил группой по исследованию изобретений. Синектика – в переводе с английского «synectics» – «совмещение разнородных элементов». Как и при мозговом штурме, при использовании синектики формируются группы, но с той лишь разницей, что эти группы постоянные. Также в синектической модели штурма допустима критика, но лишь та, которая позволяет улучшать или развивать высказанные идеи. В результате студент привыкает к постоянной критике и не боится ее, т. е. воспринимает критику адекватно, как улучшающий инструмент. Технология проведения синектического штурма похожа на технологию мозгового штурма с активным применением аналогий. На практике используют пять типов аналогий, называемых операторами синектики: прямая аналогия, личная аналогия, символическая аналогия, образная аналогия, фантастическая аналогия [5]. Студентам очень нравится фантастическая аналогия, при которой описывается желаемое будущее или нереальные ситуации, в которых отсутствуют объективные законы и явления, препятствующие принятию желаемого решения в реальном мире. Наш опыт: «Представить патологию в виде образа», «Как решали бы эту проблему сказочные персонажи?», «Нет предела фантазии. Спектакли, сочинение песни, постановка танцев, конкурсы, викторины» (самая любимая студентами форма занятия) и др.

Анализ качества усвоения изученных студентами тем с использованием интерактивных методов обучения за последние три года (см. табл. 1) показал, что темы «Гипоксия» «Воспаление» усвоили (88% и 93%) при использовании метода – творческие задания. Тема «Патофизиология пищеварения» лучше усваивается при применении метода проекта (91%), а «Патофизиология системы крови. Лейкоз» – с помощью метода синектики (93%).

При ранжировании качества усвоения студентами по всем выбранным темам наиболее эффективными интерактивными методами обучения являются следующие: метод синектики, творческие задания, метод проекта, бинарная лекция, кейс-метод, презентации и деловая игра. Такие методы, как передача (делегирование) полномочий, портфолио, формируют у студентов определенные компетенции, относящиеся к универсальным, носящие индивидуальный характер (качество личности). Следовательно, они существенно не влияют на эффективность усвоения данных тем.

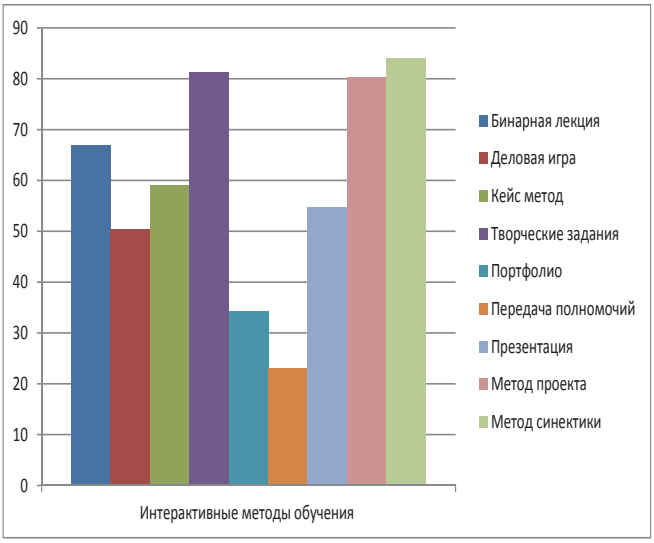


Рис. 5. Ранжирование интерактивных методов обучения

Таким образом, из множества видов интерактивных методов обучения нами были выбраны и использованы девять методов как наиболее подходящие при изучении тем дисциплины «Патофизиологии».

Наш педагогический эксперимент выявил наиболее эффективные интерактивные методы обучения, такие как метод синектики, творческие задания, метод проекта, бинарная лекция, кейс-метод, презентации и деловая игра на основе анализа опыта преподавания дисциплины «Патофизиология» студентам медицинского института СВФУ. Конкретизированы особенности неэффективности усвоения тем дисциплины некоторых интерактивных методов в обучении, таких как передача (делегирование) полномочий, портфолио.

Выявленные нами эффективные интерактивные методы обучения рекомендуем для использования в педагогической деятельности преподавателей медицинского вуза, что непременно повысит мотивацию и творческую способность студентов для формирования общих профессиональных компетенций будущих врачей.

Таблица 1

Анализ усвоения тем студентами при использовании интерактивных методов обучения, в %

Темы *	Бинарная лекция	Деловая игра	Кейс-метод	Творческие задания	Порт-фолио	Передача (делегированиеполномочий	Презентация	Проект	Метод синектики
1.	50	38	78	88	25	10	50	62	79
2.	82	48	65	93	34	25	50	79	80
3.	60	56	43	76	30	28	55	91	84
4.	76	60	50	68	48	29	64	89	93

*Примечание: № 1 «Гипоксия», № 2 «Воспаление», № 3 «Патофизиология пищеварения», № 4 «Патофизиология системы крови»

Библиографический список

1. Войнов В.А. *Атлас по патофизиологии*. Москва: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*. Москва: Академия, 2008.
3. Любецкая А.А., Кожукалов Н.В. Интерактивное обучение как форма активации познавательной деятельности студентов. *Инновации в современной науке*: материалы III Международного зимнего симпозиума. 2014.
4. *Интерактивные методы, формы и средства (методические рекомендации)*. Available at: https://rostov.rpa-mu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf
5. Белякова Е.М., Прокопьев А.В. Инновационные методы обучения в образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18898
6. Литвицкий П.Ф. *Патофизиология. Клиническая физиология*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
7. Новицкий В.В. *Патофизиология*: учебник: в 2 т. Москва, 2009.

References

1. Vojnov V.A. *Atlas po patofiziologii*. Moskva: OOO «Medicinskoe informacionnoe agentstvo», 2007.
2. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Lyubeckaya A.A., Kozhukalov N.V. Interaktivnoe obuchenie kak forma aktivacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Innovacii v sovremennoj nauke*: materialy III Mezhdunarodnogo zimnego simpoziuma. 2014.
4. *Interaktivnye metody, formy i sredstva (metodicheskie rekomendacii)*. Available at: https://rostov.rpa-mu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf
5. Belyakova E.M., Prokop'ev A.V. Innovacionnye metody obucheniya v obrazovanii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18898
6. Litvickij P.F. *Patofiziologiya. Klinicheskaya fiziologiya*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2010.
7. Novickij V.V. *Patofiziologiya*: uchebnik: v 2 t. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 24.10.23

УДК 79 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-26-28

***Zvyagintsev S.A.**, Deputy Head of Department of Tactical and Special Training and Operational Planning, All-Russian Advanced Training Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Domodedovo, Russia), E-mail: zsergei1970@mail.ru*
***Reznikov E.I.**, Head of Department of Counteraction to Terrorism and Extremism, All-Russian Advanced Training Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Domodedovo, Russia), E-mail: streleckiy@inbox.ru*

ON THE ISSUE OF ORGANIZING THE TRAINING PROCESS FOR ATHLETES AMONG POLICE OFFICERS WHO HAVE COMPLETED THEIR SPORTS CAREER. The article discusses the specifics in organization of the training process for police officers who have achieved high results in sports over the years of study at school, university and decided to end their sports career due to a number of subjective and objective reasons. The trends of modern high-performance sports related to the increasing risks of the consequences of high-intensity and volume sports training are revealed. The constructive and destructive orientation of the options for resolving internal conflicts of athletes who have completed their career in high-performance sports, having a significant impact on the self-determination of the individual, has been established. The ideas of athletes-police officers about the specifics of pedagogical support of the training process after the completion of a sports career are revealed. The factors that have a negative impact on an athlete who has finished his sports career and has begun to perform his official and professional duties in the police have been identified.

Key words: **police officers, athletes, coaches, training process, completion of sports career, healthy lifestyle**

***С.А. Звягинцев**, зам. нач. кафедры тактико-специальной подготовки и оперативного планирования Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России, г. Домодедово, E-mail: zsergei1970@mail.ru*
***Е.И. Резников**, нач. каф. противодействия терроризму и экстремизму Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России г. Домодедово, E-mail: streleckiy@inbox.ru*

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА СПОРТСМЕНОВ – СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ЗАВЕРШИВШИХ СПОРТИВНУЮ КАРЬЕРУ

В статье рассматриваются особенности организации тренировочного процесса сотрудников полиции, которые достигли высоких результатов в спорте за годы обучения в школе, вузе и решили завершить свою спортивную карьеру в силу ряда субъективных и объективных причин. Выявлены тенденции современного спорта высших достижений, связанные с возрастанием рисков последствий высокоинтенсивных и объемных спортивных тренировок. Установлены конструктивная и деструктивная направленности вариантов разрешения внутренних конфликтов спортсменов, завершивших свою карьеру в спорте высших достижений, имеющие значительное влияние на самоопределение личности. Раскрыты представления спортсменов – сотрудников полиции о специфике педагогического обеспечения тренировочного процесса после завершения спортивной карьеры. Определены факторы, оказывающие негативное влияние на спортсмена, закончившего спортивную карьеру и приступившего к исполнению своих служебно-профессиональных обязанностей в полиции.

Ключевые слова: **сотрудники полиции, спортсмены, тренеры, тренировочный процесс, завершение спортивной карьеры, здоровый образ жизни**

Современные условия организации процесса спортивной подготовки не в полной мере соответствуют закономерностям развития потенциала физических возможностей человека. Так, не всегда имеют место быть в своем арсенале определяющие факторы, опираясь на которые тренерский состав и другие специалисты могли бы учитывать разность возникающих ответных реакций организмов спортсменов на выбранные тренировочные нагрузки. Особое значение эти факторы приобретают на этапе завершения активной спортивной карьеры спортсмена, который снижает объемы нагрузок и переходит к занятиям, направленным на ведение здорового образа жизни.

Тренировочный этап перехода спортсмена от больших спортивных нагрузок представляет собой систему определенных воздействий на его организм с целью нивелирования специализированных адаптаций и навыков, приобретенных во время объемных и высокоинтенсивных спортивных тренировок. Важно совершенствовать процессы педагогического воздействия, имеющего цели профилактического укрепления здоровья спортсменов, заканчивающих свою активную спортивную карьеру с высокими достижениями, а также продления спортивного долголетия средствами физических упражнений.

Правильно подобранное содержание тренировки, основанное на научных данных, предполагает осуществление систематического и комплексного снижения уровня, достигнутого спортсменом, на основе медико-биологических, психологических и социальных средств во время адаптации в новых условиях жизни с адекватным уровнем физической подготовки [1; 2]. По сути, это процесс оказания систематической педагогической помощи спортсмену, завершившему спортивную карьеру, в соответствии с уровнем достигнутых им потенциальных возможностей.

О необходимости пересмотра спортивной подготовки бывших спортсменов не возникает вопросов. Ряд исследователей [3, с. 167] продемонстрировали негативные физиологические нарушения, факторы риска сердечно-сосудистых

заболеваний и проблемы с артериальным давлением у бывших спортсменов. Вместе с тем этими исследованиями подтверждается факт непосредственного влияния резкого прекращения тренировок с высокими нагрузками на состояние организма спортсменов.

Проведенный анализ существующих источников показал недостаточное количество конкретных предложений по разработке актуального педагогического обеспечения процесса подготовки рассматриваемой категории спортсменов, а также наличие недостатков в педагогической направленности тренировочного процесса. Как правило, она сосредоточена на биомедицинских аспектах и психопатологических состояниях [4, с. 105], а не на культурно-образовательных. Одним из таких примеров является концепция Jose Mujica, которая признала отсутствие обучения как «... частичную или полную утрату анатомических, физиологических и функциональных адаптаций, вызванных тренировкой, как следствие сокращения или прекращения тренировок» [5]. Это позволяет полноценно оценить последствия пренебрежения основными аспектами обучения и отсутствия комплексной стратегии по минимизации отрицательных последствий резкого завершения спортивной карьеры спортсменом.

Наряду с этим до конца неясны процессы детренированности, которые в физиологическом смысле представляют ряд изменений в организме спортсмена по причине прекращения или уменьшения объема тренировочных нагрузок. В социальном смысле детренированность подразумевает специфическую переориентацию и трансформацию специализированных навыков, умений и адаптаций спортсмена к обычной жизни в современном обществе после завершения спортивной карьеры [6, с. 30]. Особый интерес представляют процессы адаптации сотрудников полиции, занимавшихся спортом и достигших высоких результатов в период обучения в образовательных организациях МВД России, а также в первоначальный период выполнения своих служебно-профессиональных обязанностей. Ведь, как известно, исполнение оперативных и служебных обязанностей влечет за собой интенсификацию ритма жизни, не оставляя времени на тот объем тренировок, который был достигнут на пике спортивной карьеры.

Представленные тезисы определили необходимость более тщательного изучения и определения современного состояния системы педагогического обеспечения тренировочного процесса спортсменов – сотрудников полиции, завершивших свою спортивную карьеру.

Для этого было проведено исследование на базе Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России (далее – ВИПК МВД России). С помощью случайной выборки были определены 18 спортсменов – сотрудников полиции от 23 до 30 лет, завершивших спортивную карьеру. Все они имели успешный послужной список в процессе спортивной подготовки, предполагающий спортивную квалификацию от кандидата в мастера спорта России до мастера спорта России. Спортивная специализация охватывала как циклические, так и ациклические виды спорта. Вместе с этим в исследуемую группу вошли 7 преподавателей – тренеров по рассматриваемым видам спорта и 3 преподавателя-психолога Центра кадрового, психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД ВИПК МВД России, проводивших с выбранной категорией сотрудников полиции психологическую работу. Полученные знания о кризисных противоречиях, возникающих при завершении спортивной карьеры, дополнили материалы исследования в сфере возможной подготовки к этому спортсмена и обеспечили оперативный контроль в ходе оказания психологической помощи. Исследование было проведено в течение 2023 года.

Предварительное исследование позволило выявить основные факторы, оказывающие негативное влияние на спортсмена, закончившего спортивную карьеру и приступившего к исполнению своих служебно-профессиональных обязанностей в полиции. Проведенный опрос позволил выделить объективную необходимость минимизации спортивной деятельности, уменьшения количества или отказа от тренировок; уменьшение числа контактов или отказ от общения с членами команды, товарищами, занимающимися тем же видом спорта, тренерским составом; необходимость пребывания на своем рабочем месте в течение рабочего дня.

Анализ предложенных сотрудникам анкет о наличии знаний о педагогических возможностях частичного уменьшения тренировочных нагрузок, формировании состояния физического и психического здоровья, ведении здорового образа жизни после завершения спортивной карьеры показал, что 77,7% анкетируемых не готовились к завершению спортивной карьеры и не получили никаких рекомендаций по этому поводу; 22,3% отметили, что обсуждали эту проблему с тренерским составом, но не охватили все аспекты жизни в современном обществе в полном объеме, в т. ч. особенности детренированности, возникающей во время исполнения своих служебно-профессиональных обязанностей.

В разделе, касающемся состояния здоровья и наличия хронических заболеваний, возникших в связи с ведением спортивного образа жизни и выполнения больших объемов нагрузки, 88,8% анкетируемых отметили, что имеют различные проблемы со здоровьем. В частности, сердечно-сосудистые заболевания имеют 83,3% участников анкетирования. 28% сотрудников имеют стойкое увеличение артериального давления (гипертонию), 61,1% имеют костно-мышечные заболевания. Также анкетируемая группа в единичных случаях отмечала наличие бессонницы, головных болей и кратковременных головокружений. 66,7% анкетируемых отметили, что на период исследования проходят медикаментозное лечение. 88,9% в случаях обострения заболевания, приобретенного во время занятий спортом, занимаются самолечением. 55,6% сотрудников считают себя приверженцами здорового образа жизни. Вместе с тем 44,4% ответили, что в силу объективных причин, находясь на рабочем месте, ведут малоподвижный образ жизни и хотят уделять гораздо больше времени занятиям по поддержанию своей физической формы.

Чтобы всесторонне оценить состояние комплексного подхода к педагогическому обеспечению процесса подготовки спортсменов к завершению спортивной карьеры и снижению объемов тренировочных нагрузок, на первоначальном этапе исследования был проведен опрос преподавателей-тренеров. Как показали его результаты, 71,4% респондентов знакомы с исследуемым процессом, однако в формулировках основных аргументов прослеживалось расплывчатое представление. 28,6% не знают суть процесса и такой деятельностью не занимались. На вопросы о способности и готовности тренеров реализовывать основные положения педагогического процесса с выбранной категорией спортсменов 75% опрошенных заявили, что не готовы организовать надлежащий педагогический процесс, 57% высказали мнение, что они могут нести ответственность за организацию и осуществление педагогического процесса со спортсменами, которые завершили спортивную карьеру. 86% респондентов проявили интерес к материалам, содержащим рекомендации по увеличению эффективности педагогического процесса с такой категорией спортсменов.

Материалы, полученные в ходе работы преподавателей-психологов Центра кадрового, психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД ВИПК МВД России, подтвердили предположение об осведомленности данной категории сотрудников полиции о возможных вариантах адаптации в современном обществе. Человеку, не знакомому с проблемами ухода из спорта и не имеющему опыта работы в рядах полиции, может показаться, что завершение спортивной карьеры и переход на новое место работы, тем более в полицию, представляет собой стройный процесс адаптации к новым условиям жизни. Тем не менее материалы исследования говорят о сложности и противоречивости выбора, который может повлечь внутриличностный конфликт и саморазрушение. Безусловно, внутренние противоречия затруднят социальную адаптацию завершающего спортивную карьеру спортсмена. Такого рода противоречия обусловливают появление во внутреннем мире спортсмена психологического конфликта. Разрешение возникшего конфликта может занимать продолжительное количество времени и может проходить по двум вариантам развития. Первый вариант – конструктивный, благотворно влияющий на самоопределение личности с последующим выходом из кризиса. Второй вариант имеет деструктивную направленность, которая влечет за собой серьезные последствия, проявляющиеся как в глубоких переживаниях, так и в суицидальных наклонностях. Преподаватели-психологи, проводившие работу со спортсменами – сотрудниками полиции, завершившими спортивную карьеру, в своих материалах подчеркивали, что в случаях деструктивного варианта разрешения внутреннего конфликта ряд спортсменов могут приобрести проблемы с неконтролируемым употреблением алкоголя.

В этой связи после проведения анкетирования был обнаружен ряд фактов, имеющих систематичный характер:

– социальная адаптация спортсмена находится в прямой зависимости от уровня спортивных успехов. Чем они выше, тем сложнее адаптация. В этой связи стоит отметить психологическую сторону зависимости от успешной спортивной карьеры. Переход к обычной жизни, работа с широким кругом служебно-профессиональных обязанностей рассматриваемой категории спортсменов порой даются нелегко, когда еще вчера зрители восхищались их мастерством и успехами;

– спортсмены, занимавшие призовые места и достигшие в своей карьере высоких результатов, предпочитали резкое завершение своей спортивной карьеры. Важен факт отсутствия поражений и уступок по итогам соревнований. В ряде случаев особенно следует выделить спортивные единоборства, где имеет место желание взять реванш и доказать всем, что проигрыш был случайным. Это, в свою очередь, влечет новый виток тщетных надежд «гонки за лидером», усугубление ситуации с плавным завершением спортивной карьеры.

Проведенные беседы с тренерским составом показали бессмысленность отказа от тренировочной деятельности, направленной на плавное завершение спортивной карьеры спортсменом. Все тренеры отмечали важность и несомненную пользу ее применения, поскольку такой вид тренировки влияет на уровень состояния здоровья рассматриваемой категории спортсменов после завершения карьеры. Также к положительным сторонам тренеры отнесли специфичность нагрузок и снижение объемов тренировок в спортивной подготовке, необходимость обновления и переработки существующих теорий и методик подготовки спортсменов высокой квалификации.

На основании выводов из бесед с тренерским составом были подготовлены рекомендации, касающиеся необходимости создания коллегиального органа, включающего в себя ведущих преподавателей (инструкторов) – тренеров в системе МВД России для осуществления руководства тренировочным процессом спортсменов, завершивших свою карьеру, его систематизации и совершенствования с учетом разнообразия спортивных дисциплин и индивидуальных особенностей каждого спортсмена. Также рекомендации касались установления средних показателей текущего физического, психологического, интеллектуального и ряда других состояний спортсменов – сотрудников полиции, завершивших спортивную карьеру, но продолжающих активно тренироваться.

Подводя итоги исследования, важно отметить необходимость исправления недостатков в педагогическом процессе спортивных тренировок, совершенствования методологической основы данного процесса. В ходе организации тренировок важно обеспечить непрерывность физических нагрузок и их узконаправленную ориентацию. Тем самым удастся сформировать у спортсменов – сотрудников полиции, завершивших спортивную карьеру, положительную мотивацию, что, в свою очередь, создаст предпосылки к ведению здорового образа жизни и ускорит процессы интеграции в современное общество.

Библиографический список

1. Aguilar E.M. *Metaprograma de entrenamiento físico para el desentrenamiento deportivo de atletas de élite*. Tesis de doctorado no publicada. La Habana. Iscf «Manuel Fajardo» (Soporte digital). 2009.
2. Кокоулина О.П., Иванова В.А., Лубышев Е.А., Буянова Т.В. Социально-психологическая адаптация спортсменов после завершения профессиональной карьеры. *Теория и практика физической культуры*. 2019; № 7: 49–51.
3. Букланова Ю.Э., Малышев Р.А. Изменение физиологических показателей человека при занятиях спортом. *Наука – 2020*. 2022; № 4 (58): 168–173.
4. Лозовой А.А. Биомедицинские аспекты повышения физической подготовки. *Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития*. 2019: 104–108.
5. Albistur Gerardo Tiempo para la vida. el concepto de libertad en josé mujica. *Izquierdas*. 2018; № 38: 23–38.
6. Макарова Г.А., Волков С.В., Холявко Ю.А., Локтев С.А. Синдром перетренированности у спортсменов (обзор отечественной и зарубежной литературы). *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2014; Ч. 1, № 3: 30–37.

References

1. Aguilar E.M. *Metaprograma de entrenamiento físico para el desentrenamiento deportivo de atletas de élite*. Tesis de doctorado no publicada. La Habana. Iscf «Manuel Fajardo» (Soporte digital). 2009.
2. Kokoulina O.P., Ivanova V.A., Lubyshev E.A., Buyanova T.V. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya sportsmenov posle zaversheniya professional'noj kar'ery. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2019; № 7: 49-51.
3. Buklanova Yu.`E., Malyshev R.A. Izmenenie fiziologicheskih pokazatelej cheloveka pri zanyatiyah sportom. *Nauka – 2020*. 2022; № 4 (58): 168-173.
4. Lozovoj A.A. Biomedicinskie aspekty povysheniya fizicheskoj podgotovki. *Fizicheskoe vospitanie, sport, fizicheskaya reabilitaciya i rekreaciya: problemy i perspektivy razvitiya*. 2019: 104-108.
5. Albistur Gerardo Tiempo para la vida. el concepto de libertad en josé mujica. *Izquierdas*. 2018; № 38: 23-38.
6. Makarova G.A., Volkov S.V., Holyavko Yu.A., Loktev S.A. Sindrom peretrenirovannosti u sportsmenov (obzor otechestvennoj i zarubezhnoj literatury). *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika*. 2014; Ch. 1, № 3: 30-37.

Статья поступила в редакцию 20.10.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31

***Kozlovtseva N.A.**, Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Department of Foreign languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nina_kozlovtseva@mail.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF THE FINANCIAL UNIVERSITY. The article reveals a problem of using artificial intelligence technologies for educational purposes. At the present stage of development of technologies artificial intelligence becomes an integral part of educational process. Despite considerable criticism of this technology and fears that it will reduce the potential of intellectual development of students, there are ways of its application in the educational process, which, on the contrary, will contribute to the development of critical thinking skills, as well as the development of stylistic text processing skills within the framework of teaching Russian as a foreign language (RFL) at an advanced stage. The article formulates approaches to the education of Russian language style at an advanced stage, developed and tested within the framework of the summer school of Russian for Slovak pupils and teachers (level of Russian language proficiency – C1). The material allows concluding that teaching students using artificial intelligence technologies contributes to the development of critical thinking of students, allows developing skills of editorial text processing depending on its stylistic affiliation as well as increasing the dynamism and variability of the educational process, stimulates the interest of students to classes and the study of stylistics.

Key words: **methods of teaching Russian as foreign language, artificial intelligence in teaching Russian as foreign language, teaching stylistics of Russian language to foreigners, technologies in teaching Russian as foreign language**

***Н.А. Козловцева**, канд. культурологии, доц., Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: nina_kozlovtseva@mail.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПЫТ ФИНАНСОВОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье раскрывается проблема использования технологий искусственного интеллекта для образовательных целей. На современном этапе развития технологий искусственный интеллект становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Несмотря на значительную критику данной технологии и опасения, что из-за её широкого применения снизится потенциал интеллектуального развития студентов, существуют пути её применения в учебном процессе, которые, напротив, будут способствовать развитию навыков критического мышления, а также, к примеру, совершенствованию навыков стилистической обработки текстов в рамках обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на продвинутом этапе. В статье сформулированы подходы к обучению стилистике русского языка на продвинутом этапе, разработанные и апробированные в рамках Летней школы русского языка для словацких школьников и преподавателей (уровень владения русским языком – С1). Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов с использованием технологий искусственного интеллекта способствует развитию их критического мышления, позволяет выработать навыки редакторской обработки текста в зависимости от его стилистической принадлежности, повысить динамичность и вариативность образовательного процесса, стимулирует интерес обучающихся к занятиям и изучению стилистики.

Ключевые слова: **методика обучения русскому языку как иностранному, искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному, обучение стилистике русского языка иностранцев, технологии в обучении русскому языку как иностранному**

Современное образование не может существовать в отрыве от развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Нейросети, технологии искусственного интеллекта (ИИ) и VR в ходе своего развития естественным образом проникают в образовательный процесс, поднимая новые вопросы и активизируя новые вызовы традиционному процессу преподавания, в том числе иностранных языков. 2023 год стал поворотным для понимания роли ИИ в образовательном процессе, когда с его помощью была полностью написана и защищена дипломная работа студента одного из московских вузов. С этого момента понимание роли ИИ в образовании трансформировалось от исключительно позитивной и перспективной к угрожающей развитию интеллектуальных способностей студентов и нивелирующему эффекту обучения в вузе. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска позитивных аспектов и перспективных возможностей использования ИИ в процессе обучения (на примере обучения стилистике русского языка иностранцев), которые будут способствовать развитию критического мышления обучающихся и повышению эффективности обучения русскому языку иностранцев.

Целью исследования является поиск способа применения ИИ в процессе обучения РКИ, который способствовал бы росту его эффективности.

В задачи исследования входит:

– определение рисков и потенциала использования ИИ в обучении РКИ;

– анализ возможностей ИИ и отбор наиболее актуальных инструментов для внедрения в учебный процесс;

– разработка и апробация методики применения ИИ в процессе обучения стилистике на продвинутом этапе.

Научная новизна исследования заключается в описании методик использования искусственного интеллекта в процессе обучения РКИ для получения знаний о стилистике русского языка для иностранцев и получения навыков практического применения полученных знаний при создании собственных текстов различных стилей.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении функциональных возможностей ИИ, актуальных для применения в обучении стилистике русского языка иностранцев. Практическая значимость исследования состоит в описании конкретной методики применения ИИ в обучении стилистике, которая может применяться в учебном процессе.

Согласно «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», утвержденной Указом Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», под искусственным интеллектом понимается комплекс технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека. При этом к технологиям ИИ относят компьютерное зрение, обработку естественного языка, распознавание и синтез речи, а также интеллектуальную поддержку принятия решений [1, с. 4].

Вопросы применения ИИ в образовательном процессе активно исследуются различными авторами [2–5], однако данные исследования носят, с одной стороны, обзорный характер, а с другой стороны – отражают скорее техническую сторону вопроса, нежели методическую. Применительно же к обучению РКИ не существует комплексных исследований потенциала использования ИИ, хотя методические разработки, касающиеся работы с отдельными инструментами, уже появляются (например, [6]).

В контексте обучения РКИ наиболее популярными ресурсами, использующими технологии ИИ, на сегодняшний день являются онлайн-переводчики, ChatGPT и его аналоги. Онлайн-переводчики, такие как Google Translate, Reverso, ЯндексПереводчик и другие, являются наиболее частыми инструментами, применяемыми студентами при изучении иностранного языка. К основному их функционалу относятся голосовое распознавание текста, распознавание текста по фотографии, автоматический перевод текстов различных объёмов.

ChatGPT и аналогичные ресурсы способны помочь в поиске и обобщении материала в соответствии с запросом на различных языках. Именно с помощью данного ресурса была подготовлена названная выше дипломная работа. Данная ситуация способствовала определению рисков и опасностей распространения технологий искусственного интеллекта. Основные риски широкого применения подобных технологий студентами в учебном процессе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Риски применения технологий ИИ
в процессе обучения иностранным языкам

	Риски
Онлайн переводчики	– потеря навыка декодирования текста и узнавания знакомых единиц из-за возможности перевести текст целиком; – трудность формирования навыка построения самостоятельного высказывания на иностранном языке; – отсутствие понимания структуры языка и принципов построения фраз; – снижение навыков самопроверки и перепроверки текстов; – значительное снижение понимания роли и места многозначности слов; – снижение понимание важности стилистической характеристики слов
ChatGPT	– отсутствие навыков критического мышления и отбора фактов; – снижение навыков самопроверки и перепроверки текстов; – трудность формирования навыка формирования самостоятельного высказывания на иностранном языке; – снижение эффективности творческих работ на иностранном языке (особенно в качестве домашнего задания); – снижение понимание важности стилистической характеристики слов

Несомненно, указанные выше риски способны значительно понизить эффективность процесса обучения. Однако же не представляется возможным и закрыть студентам доступ к данным ресурсам. С этим резонирует и мнение представителей вузов России. Так, ректор МГПУ Игорь Реморенко подчёркивает, что запретить студентам пользоваться ИИ – это самый простой, но вряд ли действенный способ решения проблемы. Если в будущем выпускникам все равно не избежать использования этого инструмента, лучше научиться грамотно его использовать.

В свою очередь, названные ресурсы обладают значительным потенциалом для применения в образовательном процессе как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы. Наиболее актуальные функции ИИ в контексте обучения РКИ представлены в табл. 2.

Таблица 2

Функции ИИ, актуальные в процессе обучения РКИ

	Функции
Онлайн-переводчики	– голосовое распознавание текста; – наличие списка определений слова на иностранном языке; – наличие списка синонимов; – наличие примеров использования слова в контексте
ChatGPT	– возможность общения на изучаемом языке (русском); – имитация общения с носителем языка; – возможность общения на различные темы

Далее рассмотрим возможности применения каждой из описанных функций в процессе обучения РКИ.

I. Онлайн-переводчики

Голосовое распознавание текста может применяться для выработки навыков аудирования и коррекции произношения иностранных студентов. С одной стороны, возможность услышать написанный текст способствует установлению связи между написанием и произношением слов, что особенно актуально на начальных этапах обучения. С другой стороны, возможность голосового ввода текста является прекрасной возможностью для тренировки произношения студентов, особенно в ситуации произношения парных согласных, играющих в словах смыслоразличительную роль (например, можно попросить студента произносить пары слов пить – быть, сон – зона, кот – год и др. Задача студента – произнести слова таким образом, что слова были распознаны переводчиком верно).

Наличие списка определений слова на иностранном языке особенно актуально на среднем и продвинутом этапах обучения, когда важно понимание возможностей использования многозначных слов. Также работа с определениями на изучаемом языке помогает расширять словарный запас учащихся и способствует развитию навыков построения самостоятельного высказывания.

Наличие списка синонимов и примеров использования слова в контексте особенно актуально на среднем и продвинутом этапах обучения, когда важно понимать сочетаемость отдельных слов в зависимости от стиля речи и ситуации.

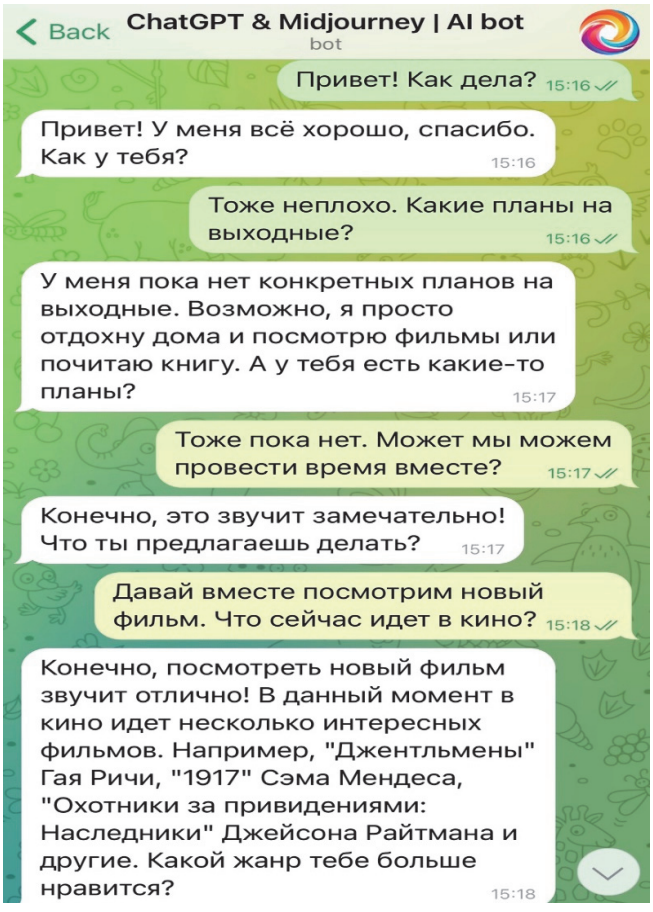


Рис. 1. Пример переписки с ChatGPT о планировании досуга

Возможна проработка списка синонимов с разборов нюансов значений, а также приведённых примеров. В качестве отработки возможно задание по написанию собственных примеров с каждым из синонимов. Ещё одним вариантом задания может стать анализ написанных переводчиком текстов с целью выявления и исправления ошибок словоупотребления. К примеру, при автоматическом переводе фраз с испанского языка переводчик предлагает варианты фраз: «На каникулах я любила бегать по полю в летних кальсонах». Или: «Летом мы плавали в круиз на большом красивом судне». Рассмотрение данных примеров и анализ причин появления ошибок перевода будет способствовать развитию критического мышления иностранных студентов и развитию навыков самопроверки и анализа текста.

II. ChatGPT и аналоги

Использование ChatGPT и аналогичных систем даёт студентам *возможность общения на изучаемом языке (русском),* особенно это актуально в рамках самостоятельной работы. Не у всех студентов есть русские друзья или возможность достаточно общаться в языковой среде. Общение с ChatGPT является неплохим аналогом такого общения. Вектор такого общения может задаваться преподавателем, например, для отработки конструкций, использующихся в конкретных ситуациях общения, например, в ситуации планирования досуга. Студент может попрактиковать использование изученных конструкций (рис. 1).

Также общение с ChatGPT позволяет *сымитировать общение с носителем языка*, что особенно актуально в ситуации отсутствия языковой среды. Зачастую ChatGPT использует разговорные слова и конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося и развитию его навыков переписки с носителями русского языка.

Несомненным преимуществом общения с ChatGPT является возможность общения на различные темы. Благодаря доступу к различной информации, ChatGPT способен поддержать беседу как на повседневные, так и на специальные темы, что также можно эффективно использовать как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы.

Таким образом, ИИ имеет достаточный потенциал и инструментарий для внедрения в образовательный процесс. При этом важно отметить, что недостатки ИИ могут также иметь обучающий потенциал при грамотном их использовании.

Методика обучения стилистике русского языка на материале ChatGPT

Именно на одном из недостатков ИИ, связанном с неразличением им стилистической принадлежности лексических единиц, базируется методическая разработка по обучению стилистике русского языка, созданная и апробированная в Финансовом университете при Правительстве РФ в рамках Летней школы русского языка для словацких преподавателей и студентов продвинутого этапа обучения, прошедшая в июне 2023 года. Ниже рассмотрим особенности обучению стилистике русского языка на примере материалов Летней школы.

В качестве стартового задания обучающимся было предложено прочитать текст, сгенерированный ChatGPT по запросу «Напиши текст от имени словацкого школьника о том, как он приехал изучать русский язык в Москву в Финансовый университет».

Текст выглядел следующим образом: *«Я расскажу о своем незабываемом путешествии из Словакии в Москву на Летнюю школу в Финансовый университет. Все началось с того, что я получил приглашение на Летнюю школу в Финансовый университет. Это была отличная возможность для меня познакомиться с новыми людьми и расширить свой кругозор в области финансов. Я решил отправиться в Москву на поезде, чтобы насладиться красивыми пейзажами и почувствовать атмосферу путешествия. Поездка была долгой, но я не скучал, потому что читал книги и общался с другими пассажирами. Когда я прибыл в Москву, я был поражен ее красотой и масштабом. Я сразу же почувствовал себя как дома, потому что мне очень нравится атмосфера больших городов. На Летней школе я познакомился со множеством интересных людей из разных стран. Мы обсуждали финансовые вопросы, учились новым навыкам и проводили время вместе. Я узнал много нового и расширил свой кругозор. Кроме того, я посетил множество достопримечательностей Москвы, таких как Кремль, Красную площадь и Большой театр. Я был поражен красотой этих мест и их историческим значением. В конце концов, мое путешествие из Словакии в Москву на Летнюю школу в Финансовый университет было незабываемым опытом. Я узнал много нового, познакомился с интересными людьми и посетил множество красивых мест. Я с нетерпением жду следующей возможности отправиться в путешествие и познакомиться с еще большим количеством культур и людей».*

По результатам прочтения текста обучающимся были заданы следующие вопросы:

1. Насколько ИИ угадал реальные события и ваши ожидания от Летней школы?
2. Смогли бы вы отличить текст, написанный ИИ, от текста, написанного школьником? По каким признакам?
3. Какие слова, фразы и выражения в тексте вы не стали бы использовать в своей речи? Почему?

Далее совместно с обучающимися был проведён анализ текста, в рамках которого вносились изменения в текст, исходя из того, как на самом деле мог бы написать школьник.

Например: *Я решил отправиться* (поехать) *в Москву на поезде, чтобы насладиться* (увидеть) *красивыми пейзажами* (красивую природу) *и почувствовать атмосферу путешествия.*

Далее студентам предлагалась теоретическая информация о стилях речи в русском языке, обсуждалась возможность использования каждого из них в устной и письменной речи, а также их отличительные особенности.

Затем снова была проведена работа с текстом, в рамках которой рассматривались слова и выражения, которые были заменены в процессе корректировки. Для каждого из измененных слов был определен стиль речи, в котором он может использоваться, даны синонимы, относящиеся к разным стилям речи. Результатом данной работы стала сводная таблица (табл. 3) на примере слов «отправиться» и «насладиться» из примера выше.

Таблица 3

Стилистические особенности использования синонимов

Научный стиль	*Официально-деловой стиль*	*Публицистический стиль*	*Разговорный стиль*	*Художественный стиль*
• Отправиться • Направиться	• Отправиться • Направиться • Выступить	• Поехать • Пойти • Отправиться	• Поехать • Пойти • Поплестись • Побрести	• Отправиться • Направиться • Выступить
• Посмотреть • Насладиться	• Посмотреть • Насладиться	• Увидеть • Посмотреть • Радоваться • Насладиться	• Увидеть • Посмотреть • Радоваться	• Насладиться • Блаженствовать • Нежиться • Вкушать

Далее студентам было предложено придумать собственные примеры с каждым из слов, уместных для свойственных их использованию стилей речи. В результате обсуждения получившихся примеров были выявлены оттенки значения синонимов и определены особенности употребления каждого из них.

Далее студентам было предложено определить, насколько успешно ИИ справился с задачей написания текста. В результате обсуждения было определено, что ChatGPT не в полной мере различает стилистическую принадлежность лексических единиц, что приводит к значительным ошибкам.

В качестве домашнего задания обучающимся было предложено сформулировать конкретный запрос ChatGPT, в котором они должны были попытаться натолкнуть его на написание текста в конкретном стиле. На следующих занятиях проводилась работа с подобными текстами различных жанров, определялись стилистические ошибки, выявлялись семантические поля слов и их синонимов.

Результатом данной работы стало контрольное задание на корректировку текста ChatGPT в разных стилях. Задачей студентов было определить, в каком из стилей ИИ пытался сгенерировать текст (каков был запрос), и затем исправить появившиеся ошибки.

Проведенный по результатам обучения опрос показал рост на 85% понимания роли и функций стилей речи в русском языке. О расширении словарного запаса заявило 100% обучающихся. 95% отметили рост навыков критического мышления и 90% – рост понимания принципов работы с ChatGPT.

В заключение подчеркнем ряд важных аспектов, связанных с ролью различных форм ИИ в образовательном процессе. Во-первых, интеграция ИИ в учебный процесс неизбежна и является закономерным процессом развития ИКТ. Во-вторых, различные формы ИИ несут в себе значительный обучающий потенциал. В частности, для обучения РКИ наиболее значимы онлайн-переводчики и ChatGPT и его аналоги. В-третьих, несовершенства инструментов ИИ также имеют значительный потенциал как для развития речевых навыков и повышения уровня владения языком, так и развития навыков критического мышления. Результаты применения в учебном процессе материалов, сгенерированных ChatGPT, демонстрируют свою эффективность в обоих названных выше аспектах. Несомненно, необходимы дальнейшие исследования данного опроса, проведение опытного обучения и создание на его основе обучающих материалов и методических рекомендаций по их применению.

Библиографический список

1. *Указ Президента Российской Федерации № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»*. Москва. 10 октября 2019 г. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-4: 288–290.
3. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гущин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-3: 243–245.
4. Булаева М.Н., Филатова О.Н., Канатьев П.В. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74-4: 34–36.
5. Семенова Л.М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; Ч. I, № 3: 1–10.
6. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2019; № 2: 239–244.

References

1. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii»*. Moskva. 10 oktyabrya 2019 g. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 288-290.
3. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Guschin A.V. Primenenie nejrosetej v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-3: 243-245.
4. Bulaeva M.N., Filatova O.N., Kanat'ev P.V. Metodicheskie rekomendacii primeneniya cifrovyh platform v professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 74-4: 34-36.
5. Semenova L.M. Dinamika cifrovoj didaktiki v usloviyah transformacii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; Ch. I, № 3: 1-10.
6. Al'-Kajsi A.N., Arhangel'skaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. Intellektual'nyj golosovoj pomoschnik Alisa na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo (uroven' A1). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2019; № 2: 239-244.

Статья поступила в редакцию 18.10.23

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-31-33

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

THE SPECIFICS OF ETHNOORIENTED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN SERVICEMEN. The article is dedicated to application of an ethnooriented approach in teaching the Russian language to foreign servicemen. It seems that this direction of modern teaching methods of RCT is one of the most promising, as it allows for an individual approach to students taking into account national characteristics. This approach implies a systematic study of specific national groups in the context of ethnopsychological, ethno-educational and ethno-linguistic features. Such a comprehensive and multifaceted approach to learning allows to significantly reduce the difficulties in learning a foreign language, identify the most problematic moments and choose the most effective ways to overcome them. The use of nationally oriented pedagogy significantly intensifies the educational process, contributes to the successful formation of interethnic communication, and the competent selection of learning technologies.

Key words: **ethno-oriented approach, ethnomethodology, nationally oriented pedagogy, Russian as foreign language, foreign military personnel, Russian language department, military university, Burkina-Faso**

***А.Г. Корсунская**, канд. филол. наук, проф., Военный институт физической культуры, 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*

СПЕЦИФИКА ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Статья посвящена применению этноориентированного подхода при обучении русскому языку иностранных военнослужащих. Представляется, что данное направление современной методики преподавания РКИ является одним из наиболее перспективных, так как позволяет осуществить индивидуальный подход к обучаемым с учетом национальных особенностей. Данный подход подразумевает системное изучение конкретных национальных групп в контексте этнопсихологических, этнообразовательных и этнолингвистических особенностей. Подобный комплексный и многогранный подход к обучению позволяет значительно снизить трудности в усвоении иностранного языка, выявить наиболее проблемные моменты и подобрать максимально эффективные способы их преодоления. Применение национально ориентированной педагогики значительно интенсифицирует образовательный процесс, способствует успешному формированию межэтнической коммуникации, грамотному подбору технологий обучения.

Ключевые слова: **этноориентированный подход, этнометодика, национально ориентированная педагогика, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, кафедра русского языка, военный вуз, Буркина-Фасо**

Актуальность работы обусловлена тем, что одним из наиболее перспективных направлений в современной методике обучения русскому языку как иностранному является изучение национально ориентированных особенностей обучаемых, то есть этноориентированный подход. Так, в 2009 году Т.М. Балыхина на страницах журнала «Высшее образование сегодня» высказала мысль о том, что данное направление является одним из наиболее актуальных, и даже предложила закрепить за ним термин «этнометодика»: «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].

Научная новизна исследования определяется необходимостью развития технологий национально ориентированной педагогики в целях интенсификации обучения русскому языку как иностранному.

Цель исследования заключается в необходимости фундаментальной разработки наиболее эффективных подходов обучения РКИ, что связано с решением ряда задач: определение национальной специфики обучаемых и комплекса факторов, оказывающих значительное влияние на эффективность изучения иностранного языка.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что в последние годы возросло количество исследований, посвященных этнометодике. Г.А. Шантурова отмечает важность развития и использования в образовательном процессе этноориентированного подхода: «Одним из факторов, влияющих на успешность учебной деятельности иностранных учащихся, является учет их национально-психологических особенностей. В настоящее время в современной методике РКИ резко возрос интерес к проблемам национально ориентированного обучения. Как известно, специфика изучения иностранного языка связана не только с психологическими особенностями обучаемого, но и с этнопсихологическими, и этнофизиологическими особенностями нации, своеобразием родного языка, культуры и т. п. Наличие знаний о ментальных различиях, определяющих эмоциональные реакции, способ мышления и особенности национального менталитета позволяет методически грамотно и эффективно организовать стратегию обучения» [2, с. 229–230].

На кафедре русского языка Военного института физической культуры в текущем учебном году было принято решение начать разработку и постепенное внедрение в процесс обучения русскому языку иностранных военнослужащих этноориентированного подхода с учётом тех национальных групп, которые про-

ходят обучение на специальном факультете. Представляется, что системное использование этноориентированного подхода позволит значительно улучшить качество знаний в области русского языка и культуры у иностранных военнослужащих.

Данное направление нашло отражение в ряде кафедральных мероприятий:

1. Проведение межкафедрального совещания на тему «Межкафедральное взаимодействие в системе обучения иностранных военнослужащих: этноориентированный аспект», в рамках которого профессорско-преподавательский состав кафедры русского языка информирует об особенностях учебного процесса в группах подготовительного курса преподавателей-предметников. Данное мероприятие традиционно проводится в начале сентября, то есть в преддверии учебного года. В ходе межкафедрального совещания преподаватели кафедры дают характеристику этнообразовательных, этнопсихологических и этнолингвистических особенностей курсантов, прошедших обучение на подготовительном курсе и продолжающих обучение на первом.

2. Проведение цикла инструкторско-методических занятий преподавателями кафедры в рамках заседаний предметно-методической комиссии:

1) особенности преподавания РКИ в тюркоговорящей аудитории;

2) особенности преподавания РКИ в монгольской аудитории;

3) особенности преподавания РКИ иностранным курсантам из стран Африки;

4) особенности преподавания РКИ в таджикской аудитории.

Разработка данного направления практиконаправлена, то есть ориентирована на представителей тех народов, которые проходят обучение на специальном факультете.

При реализации этноориентированного подхода профессорско-преподавательский состав кафедры русского языка учитывает ряд особенностей:

1. Этнообразовательные.
2. Этнопсихологические и этнокультурные.
3. Этнолингвистические.

Изучение этнообразовательных особенностей позволяет получить представление об уровне общего образования и культуры иностранных военнослужащих, что, безусловно, является одним из определяющих факторов при изучении русского языка как иностранного. Так, достаточно высокий уровень общеобразовательной подготовки выявлен у курсантов из Бенина и Буркина-Фасо, что обусловлено спецификой подготовки в кадетских школах. Обучение в этих учебных заведениях считается элитным. Напротив, у курсантов из Эсватини или Экваториальной Гвинеи могут отсутствовать элементарные знания о мире.

Реформы в ряде стран, например, Казахстане и Узбекистане, сказались и на образовании. Например, в этих странах осуществлен переход на латиницу, а это значит, что в ближайшие годы курсантов-билингвов, то есть тех, кто владеет русским языком как неродным, будет становиться меньше. Новые поколения будут получать образование в основном на латинице, соответственно, будет сокращён доступ к письменному русскому тексту, а это означает, что русский язык для них станет иностранным.

Представители Армении приезжают с достаточно высоким уровнем владения русским языком. Это обусловлено рядом факторов: в рамках развития русско-армянских отношений открыт Российско-армянский славянский университет, около 85% армян владеют русским языком, для 13% населения Армении русский язык является родным. Во всех школах страны русский язык начинают изучать со второго класса, а другие иностранные языки – с пятого.

К этнопсихологическим особенностям относится, прежде всего, развитие психических функций, что сказывается на способности к самообразованию и самообучению, темпе занятия, на скорости освоения нового материала и запоминания.

Особое внимание, безусловно, при национально ориентированном подходе необходимо уделять этнолингвистическим особенностям, так как структура родного языка и его специфика играют определяющую роль при изучении русского языка как иностранного. К этнолингвистическим особенностям также можно отнести экстралингвистические факторы, когда происходит несовпадение, например, в военной терминологии в силу различия в организации систем вооруженных сил стран.

Например, для представителей Камеруна «специалист в области физической подготовки и спорта» – это «офицер по спорту», «служебно-прикладная физическая подготовка» – «военная и спортивная физическая подготовка». В Вооруженных силах Камеруна не являются терминами следующие понятия: физическое развитие, физическая работоспособность, физическое качество, физическое совершенствование, физические нагрузки, функциональное состояние организма, специальные качества, волевые качества.

Научный стиль речи традиционно является наиболее трудным для изучения. Так, в соответствии с требованиями к уровню владения русским языком в объеме I сертификационного уровня к концу обучения на подготовительном курсе словарный запас иностранца включает 2 300–2 500 слов. Три четверти этого запаса составляет общеупотребительная лексика (общение в казарме, аудитории, с преподавателем, в магазине, санчасти и т. д.). И только 25% словаря (500–550 слов) составляет общенаучная лексика. Для понимания лекционных и практических курсов обучающимся с высоким уровнем общего образования (Буркина-Фасо, Бенин, Камерун) требуется словарь, в десятки раз превышающий указанный минимум. Курсанты из Эсватини или Экваториальной Гвинеи сталкиваются с еще большими трудностями, связанными с лакунами в образовании.

Этноориентированный подход в обучении русскому языку как иностранному может реализовываться посредством использования на занятиях фольклора родного для иностранного военнослужащего языка. Перевод с родного языка на русский известных пословиц, поговорок, легенд и преданий позволит глубже погрузиться в новую языковую систему. На занятиях с иностранными военнослужащими из Буркина-Фасо практикуется использование перевода произведений фольклора при изучении ряда грамматических тем.

Следует отметить, что фольклор страны достаточно самобытен, что обусловлено рядом факторов. На территории страны Буркина-Фасо проживает более шестидесяти этнических групп. И каждая этническая группа имеет свои обычаи и традиции, свой язык и фольклор. Само слово «буркина» восходит к названию языка, который содержит элементы других языков этой страны, то есть язык «буркина» понятен всем народам Буркина-Фасо.

Такое количество языков и народов, существующих в единстве, повлияло на фольклор Буркина-Фасо, который очень богат и разнообразен. Фольклор страны включает многочисленные пословицы, полные мудрости и юмора, традиционные народные карнавалы и ритуалы, песни и легенды, передаваемые от отца к сыну, от матери к дочери на протяжении веков.

Пословицы Буркина-Фасо часто прямолинейны, содержат народную мудрость и юмор, например:

1. Ослица рожает, чтобы её спина в старости могла отдохнуть.
2. «Буркинабе» (жители Буркина-Фасо) предпочитают смерть позору.

Одним из наиболее значимых языков для Буркина-Фасо является моорe. На этом языке говорит 53% населения. Во многих школах на языке моорe дети получают образование, хотя основным языком в стране является французский, то есть язык, связанный с эпохой колонизации.

Народ Буркина-Фасо, несмотря на значительное французской влияние, смог сохранить свои национальные традиции и фольклор. Так, в этой стране бытует известная каждому жителю легенда, которая объясняет появление всего государства, – легенда о принцессе Йененнге. Эта легенда грандиозна и содержит огромное количество разных историй и вариантов, охватывает многочисленные этнические группы страны. Текст этой легенды существует только на языке моори.

Фрагмент легенды используется на занятиях с иностранными военнослужащими из Буркина-Фасо при изучении грамматической темы «Согласование прилагательных и существительных в роде, числе и падеже». В настоящий момент полный текст легенды не переведен на русский язык.

«Легенда о Йененнге

В Буркина-Фасо любимой и известной легендой является история об умной и сильной принцессе Йененнге. Она родилась между 11 и 15 веками. Её отец Надега – король над сильным и красивым народом Дагомба, смелым и умным народом Мампрусси. Он был справедливым и авторитетным вождём. Он делал много для процветания своего народа. Король Надега владел легендарной и сильной армией.

Йененнга была первенцем в семье и стала известной принцессой амазонок. Она очень любила лошадей, она считала их самыми благородными, красивыми и отважными животными <…>.

Принцесса является известной исторической личностью в Буркина-Фасо.

Когда сыну принцессы Йенненги исполнилось 17 лет, она познакомила его с его дедушкой – известным и сильным королём Надегой. Сына Йенненги звали Уедраого. Дед дал внуку самую лучшую армию, всадников и лошадей для того, чтобы он смог объединить отдельные этнические группы.

Уедраого удалось это сделать, он стал новым вождём и основал город Тенкодого. Затем он женился, и у него родилось три сына: Раба, Диаба Ломпо и Зунграна. В одной из битв Уедраого умирает, так как стрела врага попадает ему прямо в сердце, а его младший сын Зунграна становится королём Тенкодого.

Уедраого является основателем империи Моси, считается предком и основателем народа Моси, который составляет самую большую этническую группу Буркина-Фасо. Эта фамилия – Уедраого – является очень распространённой в Буркина-Фасо, и считается, что её носят только честные люди» [3, с. 149].

После работы с текстом легенды иностранным военнослужащим предлагается озвучить информацию, которая в тексте не встретилась, при этом характеризуя героев легенды с помощью изученных прилагательных.

Буркина-Фасо – светское государство, которое испытывает значительное влияние французской традиции, но народ этой страны помнит свои родные обычаи и традиции. Жив язык и фольклор Буркина-Фасо, жива легенда о принцессе Йенненге. Так, на территории Буркина-Фасо много памятников, посвященных этой известной исторической личности. В честь любви Йенненги к лошадям сборную команду по футболу страны называют «жеребцами» (фр. Les Etalons). Статуэтка золотого жеребца является главным призом на кинофестивале стран Африки, который проводится ежегодно. На гербе Буркина-Фасо изображены жеребцы как память о важных исторических событиях. В честь героев известной легенды называют улицы, проспекты и дают имена своим детям. Применение фольклора родной страны позволяет в значительной степени повысить мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

В перспективе внедрение в образовательный процесс этноориентированного подхода позволит значительно улучшить качество получаемых иностранными военнослужащими знаний. Безусловно, одним из приоритетных направлений современной методики обучения РКИ является исследование этноориентированных особенностей каждой национальной группы. Совокупность именно таких данных частного характера позволит вывести методическую науку на новый этап развития. Использование технологий национально ориентированной педагогики на всех уровнях обучения является необходимым инструментом формирования успешной педагогической модели в полиэтническом воинском коллективе. При этом значимая роль при таком подходе отводится кафедральным мероприятиям, позволяющим системно организовывать не только образовательный процесс, но вести научно-исследовательскую деятельность в указанном направлении.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому. *Высшее образование сегодня*. 2009; № 5: 16–22.
2. Шантурова Г.А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов русистов. *Методика преподавания РКИ: традиции и современность*: сборник материалов научно-практической конференции. Москва, 2015: 229–236.
3. Корсунская А.Г., Савадого В.И.А. Легенды народа Буркина-Фасо на занятиях с иностранными военнослужащими. *Научная конференция военно-научного общества Военного института физической культуры в 2023 г. (14–15 марта 2023 г.):* сборник статей: в 2 ч. Санкт-Петербург: ВИФК, 2023; Ч. 2: 148–150.

References

1. Balyhina T.M., Chzhao Yujczyan. Kakie oni, kitajcy? `Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitajcev russkomu. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2009; № 5: 16-22.
2. Shanturova G.A. K voprosu o roli `etnopsihologicheskih faktorov v obuchenii RKI kitajskih studentov rusistov. *Metodika prepodavaniya RKI: tradicii i sovremennost'*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2015: 229-236.
3. Korsunskaya A.G., Savadogo V.I.A. Legendy naroda Burkina-Faso na zanyatiyah s inostrannymi voennosluzhaschimi. *Nauchnaya konferenciya voenno-nauchnogo obschestva Voennogo instituta fizicheskoj kul'tury v 2023 g. (14-15 marta 2023 g.):* sbornik statej: v 2 ch. Sankt-Peterburg: VIFK, 2023; Ch. 2: 148-150.

Статья поступила в редакцию 12.10.23

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-33-35

Lazareva T.G., *MA, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: tanyalaza1804@gmail.com*
Zalutskaya S.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zs-saha@mail.ru*

SOME ASPECTS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF FIFTH-GRADERS IN A LITERATURE LESSON. The paper studies a problem of organizing independent work of fifth-grade students in literature lessons in conditions of digitalization of a rural school. In order to solve this problem, a system of tasks has been developed to increase the efficiency of fifth-graders' knowledge acquisition and their motivation to study the subject, to read, as well as to develop self-organization and self-education skills. Independent work of schoolchildren is divided into two types (during class and outside of class), which can differ primarily in the forms of work. Digitalization of the educational environment also makes it possible to use electronic educational resources to create interactive tasks that offer the teacher a wide choice of their types. In total, there are five different tasks with a high level of performance. The results of a survey conducted in the format of a survey are described to identify the level of interest among fifth-graders in a rural school in studying literature as an academic subject.

Key words: **rural school, literature lesson, independent work, fifth graders**

Т.Г. Лазарева, *магистр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tanyalaza1804@gmail.com*
С.Ю. Залуцкая, *канд. пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zs-saha@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы обучающихся пятого класса на уроках литературы в условиях цифровизации сельской школы. С целью решения данной проблемы разработана система заданий для повышения эффективности усвоения знаний пятиклассников и их мотивации к изучению учебного предмета, к чтению, а также для формирования навыков самоорганизации и самообразования. Самостоятельная работа школьников разделяется на два вида (во время урока и во внеурочное время), которые могут различаться в первую очередь по формам работы. Цифровизация образовательной среды также даёт возможность использовать и электронные образовательные ресурсы для создания интерактивных заданий, предлагающих учителю широкий выбор их типов. Всего представлено пять различных заданий с высоким уровнем результативности. Описаны результаты проведённого в формате анкетирования исследования с целью выявления у пятиклассников сельской школы уровня заинтересованности к изучению литературы как учебного предмета.

Ключевые слова: **сельская школа, урок литературы, самостоятельная работа, пятиклассники**

Важность развития навыков самостоятельной работы школьников в процессе их познавательной деятельности подчёркивается «уже в трудах древнегреческих мыслителей, философов Аристоксена, Аристотеля, Архита, Сократа, Платона» [1, с. 68]. Изучение данной проблемы актуально и сегодня: интерес обусловлен её значимостью как неотъемлемой части учебного процесса, нацеленного на формирование навыков самообразования, саморазвития, самореализации, самоконтроля. В частности, к вопросу самостоятельного освоения личностью знаний и умений в разное время обращались учёные – психологи, педагоги, методисты классической отечественной научной школы: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Голубков, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, М.А. Рыбникова, Д.Б. Эльконин и другие. В трудах исследователей самостоятельная работа обучающихся характеризуется такими понятиями, как «метод обучения», «форма познавательной деятельности», «вид деятельности», реализуемый обучающимися «самостоятельно, без учителя», а также «средство обучения» школьников для достижения тех или иных целей образовательного процесса. Контент-анализ научной литературы не только показал разницу в толковании понятия «самостоятельная работа обучающихся», но и определил основное проблемное поле актуальных исследований: классификация видов самостоятельной деятельности школьников, педагогические условия её реализации в обучении, критерии её эффективности, методика организации при изучении учебных дисциплин и другие.

Методическое регулирование самостоятельной деятельности обучающихся является одним из самых насущных практических вопросов организации обучения гуманитарным предметам, в числе которых литература. В перечень основных инструментов управления работой школьников без участия педагога в первую очередь включены учебные задания, предлагаемые системно, комплексно, с учётом потребностей и возможностей каждого. Такие разработанные системы или комплексы разного вида и типа заданий для обязательного выполнения «приучают обучающихся к рациональной самоорганизации» [2, с. 359], формируют их базовые компетенции, стимулируют личностное развитие. Цель исследования – описание значения и характеристика апробированной на практике системы учебных заданий для самостоятельной работы обучающихся на уроках литературы в условиях сельской школы с применением цифровых инструментов при обучении литературе. Достижение цели предполагает решение задач: анализ научной интерпретации основного понятия «самостоятельная деятельность обучающихся»; определение эффективных инструментов регулирования самостоятельной работой пятиклассников сельской школы в процессе изучения литературы; описание результатов опытно-экспериментальной работы по апробации системы учебных интерактивных заданий на уроках литературы в 5 классе.

Научная новизна исследования состоит в определении средств управления самостоятельной работой обучающихся сельской школы в условиях цифровизации образовательной среды Республики Саха (Якутия), позволяющих повысить мотивацию учеников к изучению литературы и формировать их навыки самообразования и самореализации; также в описании условий, влияющих на эффективное применение данных средств в процессе изучения литературы.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что исследование обогащает научные представления о сущности и особенностях самостоятельной деятельности школьников нового поколения в условиях литературного образования. Практическая значимость связана с возможностью применения результатов исследования в методике преподавания литературы в основной школе с учётом специфики её образовательной среды.

В учебном процессе учитель всегда выступал для ученика главным источником информации. Однако в сегодняшних реалиях российского образовательного пространства роль педагога претерпела трансформацию. Сегодня главной методической проблемой, требующей адекватного современным вызовам решения, является создание на уроке таких условий, чтобы обучающиеся самостоятельно могли получать новые знания, находить и анализировать необходимую информацию, создавать творческий продукт, организовывать свою учебную деятельность, максимально полезно используя доступные цифровые инструменты. В основу современного образовательного процесса положены личностно ориентированный и «деятельностный подходы, позволяющие активизировать разностороннее развитие личности обучающегося» [3, с. 116]. Важнейшее условие реализации таких подходов – продуктивная организация самостоятельной работы школьников в процессе освоения учебной дисциплины.

Среди множества дефиниций «самостоятельная работа» в данном исследовании мы ориентируемся на классическое определение советского педагога и учёного Б.П. Есипова: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремяться достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (или тех и других вместе) действий» [4, с. 34]. Самостоятельная работа обучающихся наделена особенностями, среди которых выделим имеющие непосредственное отношение к школьникам: 1) отсутствие непосредственной помощи со стороны педагога; 2) проявление инициативы и творчества обучающихся, эмоционального напряжения; 3) наличие развитого мышления, целеустремленности и настойчивости в достижении цели; 4) возможность опираться на субъектный (жизненный) опыт [5, с. 30]. Самостоятельная деятельность школьников на уроке полифункциональна: реализует функции обучения, развития, воспитания, исследования, информирования, стимулирования и мотивации. Обязательными принципами её эффективности являются:

– системность;
– комплексность;
– мотивация;
– деятельностный подход;
–дифференцированное обучение и другие.

Результативность обучения определяется качеством выполнения обучающимися самостоятельной познавательной работы как на уроке под руководством учителя (постановка задач, мотивация, регламентация, корректировка, контроль, анализ результатов, оценивание), так вне его, при выполнении домашних заданий или самообразовании по инициативе самого ученика. В этом случае становится особо значимым тот интерес, который появляется у современных школьников, определяемых демографами как поколение альфа, цифровое поколение, к предложенным учителем или составленным им совместно с обучающимися учебным заданиям, мотивация к самостоятельному освоению учебного предмета.

Для полноценного исследования проблемы самостоятельной деятельности школьников *на первом этапе опытно-экспериментальной работы* 4 сентября 2023 г. было проведено исследование в формате анкетирования и устного опроса обучающихся пятого «Б» класса сельского МБОУ «Амгинская средняя общеобразовательная школа № 2 им. В.В. Расторгуева» Республики Саха (Якутия). Его целью стало выявление у участников обследования опыта самостоятельной работы по предмету «Литература» и отношения к ней, а также уровня интереса пятиклассников к литературному чтению. Количество респондентов – 23 из 25 человек общего состава обучающихся. Анкета состояла из девяти вопросов с тремя вариантами ответа («да»; «нет»; «не знаю»). В ходе обследования были получены следующие ответы:

– вопрос № 1 («Нравится ли тебе урок литературы?»): все респонденты ответили положительно (100%);

– вопрос № 2 («Ты радуешься или грустишь, когда вспоминаешь, что следующий урок литература?»): 57% опрошенных радуются уроку литературы, у 39% это бывает по-разному, 4% – грустят по поводу предстоящего занятия;

– вопрос № 3 («Если бы учитель открыл кружок литературного чтения, стал бы ты его посещать?»): 65% участников опроса затруднились ответить на предложенный вопрос, 26% уверены, что желают посещать кружок, а 9% от него отказались;

– вопрос № 4 («Ты хотел бы, чтобы вместо литературы был другой предмет?»): 74% отметили литературу как приоритетный предмет, 17% написали «мне все равно», а 9% ответили, что хотели бы другой учебный предмет;

– вопрос № 5 («Ты хотел бы, чтобы по литературе домашних заданий не задавали?»): были бы рады отсутствию домашних заданий 57% респондентов, остальные 43% ответить затруднились;

– вопрос № 6 («По твоим ощущениям урок литературы идёт быстро или долго?»): для 69% урок литературы проходит очень быстро, 22% опрошенных не смогли определиться с точным ответом, а для 9% пятиклассников он длится долго;

– вопрос № 7 («Ты часто рассказываешь об уроках литературы родителям?»): 52% обучающихся пятого «Б» редко рассказывают родителям об уроках литературы, 26% – о них не рассказывают совсем, а всегда с удовольствием делятся своими впечатлениями об уроке литературы и изучаемых на нём произведениях 22% респондентов;

– вопрос № 8 («Считаешь ли ты урок литературы интересным?»): урок литературы всегда интересен 83% опрошенных, 17% из участников опроса ответить затруднились;

– вопрос № 9 («Ждешь ли ты с нетерпением следующий урок литературы?»): всегда ждут с нетерпением следующий урок литературы 74% пятиклассников, для остальных 26% опрошенных этот вопрос вызвал затруднения.

В итоге проведённые анкетирование и дополнительный устный опрос участников исследования позволили прийти к следующим выводам:

1. Всем респондентам нравится урок литературы, и многие заинтересованы в изучении данного предмета, но при этом у большинства (57%) нет ярко выраженного желания выполнять домашние задания или заниматься дополнительным литературным образованием и посещать кружок литературного чтения (74%).

2. Анкетирование также позволило в начале учебного года выявить уровень мотивации обучающихся 5 класса к изучению литературы, характеризующийся как повышенный: 74% опрошенных определяют урок литературы приоритетным.

3. На уроках литературного чтения в начальных классах спектр видов самостоятельной работы обучающиеся был достаточно ограниченным и традиционным, поэтому на устный вопрос «Какие задания вы делали на уроке самостоятельно?» большинство (85,5%) участников обследования дали стандартные ответы. Так, пятиклассники перечислили чтение, пересказ, заучивание наизусть, составление простого плана произведения.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы с целью повышения эффективности усвоения знаний пятиклассников, их интереса к изучению литературы как учебного предмета, к чтению художественных произведений, а также для формирования устойчивых навыков самоорганизации и самообразования была разработана система учебных заданий для самостоятельной работы обучающихся пятого класса сельской школы с учётом актуальности цифровизации образовательной среды.

Актуальной задачей для современного гуманитарного образования является то, что для получения наиболее высокого уровня усвояемости учебного материала при выполнении самостоятельной работы обучающимися учителю необходимо построить определенную систему дифференцированных, личностно ориентированных заданий. При этом под «системой учебных заданий» следует понимать логично выстроенные, взаимосвязанные, упорядоченные, чётко и понятно сформулированные, включающие в себя различные типы, виды и формы учебных заданий, организующих самостоятельную деятельность школьников на уроке и дома, мотивирующих на изучение предмета, а значит, вызывающих интерес, активизирующих процесс познания и развития личности. В подобную систему заданий по литературе могут входить и созданные на различных электронных образовательных ресурсах, которые «помогают организовать работу ученического коллектива, выстроить индивидуальные траектории изучения учебных модулей, создать собственный банк дидактических материалов, <…> организовать и разнообразить учебную деятельность учащихся с учётом их индивидуальных особенностей, что в конечном счёте приводит к развитию познавательного интереса и повышению эффективности образования [6, с. 129]. Особенно необходимо использование подобных сервисов при дистанционном и смешанном обучении, «в процессе запоминания большого и сложного материала» [7].

Российскими исследователями в 2020 г. был разработан конструктор и хостинг открытых цифровых образовательных ресурсов «Удоба», который позволяет педагогам создавать для обучающихся сорок различных типов интерактивных заданий. Из них нами выбраны пять видов учебных заданий, которые будут носить систематический характер: 1. Тренировочные задания (направлены на формирование у обучающихся умений самостоятельно решать учебные задачи); 2. Творческие задания (их цель – развитие креативного мышления и творческих способностей обучающихся); 3. Логические задания (способствуют повышению концентрации, развивают); 4. Проблемные задания (отличаются наличием проблемных ситуаций или заданий с целью развития у обучающихся способностей самостоятельно находить нестандартные решения, умений анализировать результаты самостоятельной деятельности); 5. Игровые задания (помогают развить интеллектуальную активность школьников, повышают интерес к предмету, стимулируют вовлеченность в учебный процесс). Как видно, задания по литературе для организации самостоятельной деятельности обучающихся в цифровой среде отличаются по целеполаганию и формату. Их *апробация* на практике была проведена в процессе изучения разножанровых произведений. Приведём отдельные примеры уроков литературы, организованных в пятом классе «Б» Амгинской СОШ № 2 им. В.В. Расторгуева Якутии с применением системы разного рода заданий:

Урок 1 (1 ч.). Тема: «Не суди о человеке по внешности, а люби душу» (по сказке А.Н. Афанасьева «Царевна-лягушка»). После прочтения произведения

на этапе закрепления и систематизации знаний учитель просит обучающегося выполнить лёгкое физическое упражнение (хлопать в ладоши) и одновременно ответить на вопрос: «Как зовут главного героя произведения?». Обучающийся должен одновременно выполнять физическое упражнение и отвечать. Данное тренировочное задание помогает лучше запомнить прочитанное, а также развить концентрацию внимания школьников. На следующем этапе изучения произведения пятиклассники сами формулируют и задают вопросы репродуктивного характера на проверку знания текста, что повышает уровень сложности задания и стимулирует внимательное чтение текста.

Урок 2 (2 ч.). Тема: «Из любой ситуации всегда есть выход» (по татарской сказке «Шурале») (1 ч.); тема: «Чем человек умнее и добрее, тем больше он замечает добра в других людях» (по французской сказке «Волшебницы») (1 ч.). Обучающимся предлагается, работая в паре, проиллюстрировать текст – нарисовать два рисунка по двум различным сказочным произведениям. Они должны, обмениваясь рисунками с соседом по парте, каждый раз добавлять какой-либо элемент из изучаемого произведения до тех пор, пока не получится полноценный продукт творческой деятельности. Данное задание направлено, прежде всего, на развитие воспроизводящего и творческого воображения пятиклассников, их готовности применить ранее приобретённые знания и умения в новую учебную ситуацию, в решении новой нестандартной задачи. Учителем оцениваются оба рисунка, и ставится общая оценка. Само упражнение школьникам понравилось, поскольку они выполняли его впервые в таком формате, да и в их возрасте задания, связанные с творческой самореализацией, нравятся больше всего. Все пары выполнили иллюстрирование текста на «отлично».

Урок 3 (1 ч.). Тема: «Одиночество ребёнка наделяет куклу душой» (по рассказу А.П. Платонова «Никита»). Пятиклассниками самостоятельно выполняется интерактивное домашнее задание на соответствие из образовательного ресурса «Удоба» (Udoba.org): представлены восемь событий из рассказа Платонова, которые надо расположить в хронологическом порядке. Оно направлено на актуализацию изученного материала, а также повышение цифровой грамотности обучающихся сельской школы через знакомство с новым учебным цифровым ресурсом и освоение навыков работы с ним. С помощью устного опроса выяснилось, что ученики никогда не выполняли подобные задания, поэтому в конце урока учителем была дана полная инструкция работы на сервисе. Положительно в этой ситуации и то, что выполнить задание можно было неограниченное количество раз. Весь коллектив из 21 обучающегося проявил большой интерес и справился с поставленной задачей на «отлично».

Урок 4 (1 ч.). Тема: «Добро всегда побеждает зло!» (по сказке А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»). Школьникам даётся задание на домысливание: внести корректировки в сказку (подумать над тем, что бы они изменили в содержании произведения, что бы добавили или убрали. Каких персонажей добавили, а какие убрали. Почему?). Цель – активизировать творческое воображение, формировать базовые литературные способности, научить пятиклассников правильно излагать свои мысли, выражать и аргументировать свою позицию. Для этого они получают возможность изменить сюжет произведения, но делать это осознанно, обоснованно, в русле авторского замысла и стиля поэта.

Урок 5 (1 ч.). Проверочная работа по нескольким произведениям («Подвиги Геракла», «Царевна-лягушка», «Шурале», «Волшебницы», «Журавль и цапля», «Солдатская шинель», «Волк на псарне», «Зимнее утро», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях») в форме самостоятельно организованной учениками игры «Крокодил». Её суть в том, что участники выбирают ведущего, потом делятся на две команды, после чего по очереди выходят и показывают персонажа из любого вышеперечисленного произведения своей команде, используя только мимику и жесты, не издавая никаких звуков. За каждый правильный ответ команде, угадавшей представленного героя, начисляется один балл, в конце урока ведущим игры подсчитываются все баллы и ставятся оценки. Кроме того, ведущий сам может выбирать, кто будет показывать персонажей. В игре принял активное участие весь класс. Команда № 1, состоящая из 11 человек, победила команду № 2, состоящую из 12 участников, со счетом 7:4. Члены команды № 1 получили оценку «отлично», а члены команды № 2 получили оценку «хорошо». Так, задания игрового, соревновательного характера – самые интересные для пятиклассников – позволяют им повторить, закрепить и систематизировать имеющиеся знания, через театрализацию развивать творческие способности и повышать мотивацию школьников к изучению литературы, к чтению художественных произведений.

Устный опрос учеников пятого класса амгинской школы на третьем, *обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы* выявил, что им было очень интересно самостоятельно выполнять интерактивные задания на ресурсе «Удоба», играть во время проверочной работы, «заменять» Пушкина и создавать в творческом тандеме иллюстрации к произведениям. Затруднение у участников эксперимента вызвало лишь овладение полным алгоритмом действий на конкретном образовательном цифровом ресурсе. Также обучающиеся выразили желание самостоятельно организовывать игры на уроке литературы и дальше.

Таким образом, приходим к следующим выводам:

– проблема плодотворной организации самостоятельного поиска обучающимися новых знаний и освоения ими новых навыков самообразования и саморазвития при изучении предметов гуманитарного цикла, в числе которых и литература, остаётся актуальной в связи с перманентно меняющимися реалиями образовательной среды российских регионов, а также повышением требований к качеству образования школьников, к результатам их практической познавательной деятельности;

– роль самостоятельной работы школьников в процессе освоения учебного предмета повышается в связи с увеличением объёмов учебной информации, скорости их освоения, а также цифровизацией образования, требующей всё большей самостоятельности современных учеников;

– педагог определяет арсенал методических средств управления самостоятельной деятельностью обучающихся, реализуя дифференцированный, деятельностный, личностно ориентированный подходы, ориентируясь на особенности образовательной среды школы;

– только систематизированные, разнообразные по своей цели, уровню сложности, форме задания для организации самостоятельной деятельности пятиклассников, приступивших к изучению нового учебного предмета, стимулируют их интерес к обучению, содержанию урока, познавательную и творческую активность, а также формируют у них навыки самостоятельности, самоорганизации, самоконтроля;

– немаловажное значение при этом обрели наиболее востребованные на уроках литературы задания интерактивного характера, с которыми обучающиеся сельской школы столкнулись впервые на занятиях гуманитарного цикла. Новое цифровое поколение восприняло самостоятельную работу в электронной среде как мощный мотиватор и совершенно естественный элемент их обучения, повышающий качество усвоения предмета, коррелирующий с их самостоятельной досуговой деятельностью на просторах Интернета и в социальных сетях;

– задача учителя литературы сегодня – обогащать банк подобных учебных заданий, повышая их сложность и ориентируя на индивидуальные потребности, способности и интересы обучающихся с учётом специфики цифровой среды сельского социума, особенностей литературы как учебной дисциплины, изучаемых произведений и требований государственного образовательного стандарта к результатам обучения школьников разных возвратных групп.

Библиографический список

1. Гордеев М.Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 10: 68–71.
2. Панова Е.О., Валкина Н.В., Хайруллова Ю.Д., Семенцов Д.В., Катенков А.Н. Методика организации самостоятельной работы старших школьников с учетом интересов и потребностей. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 9 (211): 355–360.
3. Клименченко О.В. Конструирование и анализ результатов урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО. *Вестник магистратуры.* 2021; № 9-2 (120): 116–121.
4. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроках*. Москва: Учпедгиз, 1961.
5. Елагина В.С. Управление самостоятельной работой обучающихся. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2022; № 3 (35): 29–36.
6. Штепа Ю.П., Стекольщиков Н.С. Развитие познавательного интереса школьников на уроках информатики с использованием интерактивных заданий. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*. 2020; № 1 (38): 124–131.
7. Беленкова И.В., Шумкова В.М. Особенности применения технологии мнемотехники для создания электронного образовательного ресурса по математике. *Наука и перспективы.* Электронный научный журнал. 2022; № 1. Available at: http://s.esrae.ru/nip/pdf/2022/1/305.pdf

References

1. Gordeev M.N. Samostoyatel'naya rabota v istorii pedagogicheskoj mysli. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 10: 68-71.
2. Panova E.O., Valkina N.V., Hajrullova Yu.D., Semencov D.V., Katenkov A.N. Metodika organizacii samostoyatel'noj raboty starshih shkol'nikov s uchetom interesov i potrebnostej. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2022; № 9 (211): 355-360.
3. Klimenchenko O.V. Konstruirovanie i analiz rezul'tatov uroka v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS OOO. *Vestnik magistratury.* 2021; № 9-2 (120): 116-121.
4. Esipov B.P. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya na urokah*. Moskva: Uchpedgiz, 1961.
5. Elagina V.S. Upravlenie samostoyatel'noj raboto obuchayuschihsya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2022; № 3 (35): 29-36.
6. Shtepa Yu.P., Stekol'schikov N.S. Razvitie poznavatel'nogo interesa shkol'nikov na urokah informatiki s ispol'zovaniem interaktivnyh zadanij. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejhema*. 2020; № 1 (38): 124-131.
7. Belenkova I.V., Shumkova V.M. Osobennosti primeneniya tehnologii mnemotehniki dlya sozdaniya `elektronnogo obrazovatel'nogo resursa po matematike. *Nauka i perspektivy.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2022; № 1. Available at: http://s.esrae.ru/nip/pdf/2022/1/305.pdf

Статья поступила в редакцию 29.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-36-38

***Li Qingguo**, postgraduate, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: liqingguo@yandex.ru*

TEACHING CHINESE MASTER STUDENTS AND POSTGRADUATES TO DRAFT A PLAN OF A SCIENTIFIC ARTICLE. The article highlights some issues of teaching Chinese undergraduates and graduate students how to draw up an outline for a scientific article in Russian. It presents a model of learning that includes receptive and productive stages. At the receptive stage, students become familiar with the typical structure of a scientific article, study the purpose of each section, and become familiar with the pattern of actions for drawing up an outline for a scientific article. At the productive stage, they independently draw up plans for their own scientific articles. In this case, students can use mind maps, which allow them to visualize the process of drawing up an outline for an article, and also, taking into account the advantages of Mind Maps, the importance of learning to draw up an outline for a scientific article in Russian is considered, and individual examples are modeled that suggest its use with the help of Mind Maps. The presented material allows concluding that, as an auxiliary training technique, a mind map increases the efficiency of drawing up an outline for a scientific article.

Key words: **Russian as foreign language, planning, scientific article, Chinese students, learning model, mind maps**

***Ли Цинго**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: liqingguo@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ СОСТАВЛЕНИЮ ПЛАНА НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Статья посвящена вопросам обучения китайских магистрантов и аспирантов составлению плана научной статьи на русском языке. В ней представлена модель обучения, включающая рецептивный и продуктивный этапы. На рецептивном этапе студенты знакомятся с типовой структурой научной статьи, изучают предназначение каждого ее раздела, знакомятся с образцом действий по составлению плана научной статьи. На продуктивном этапе они самостоятельно составляют планы собственных научных статей. При этом студенты могут использовать интеллект-карты, которые позволяют визуализировать процесс составления плана статьи, а также с учетом преимущества интеллект-карт рассматривается важность обучения составлению плана научной статьи на русском языке, смоделированы отдельные примеры, предполагающие его использование с помощью интеллект-карт. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в качестве вспомогательного тренировочного приема интеллект-карта повышает эффективность составления плана научной статьи.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, составление плана, научная статья, китайские студенты, модель обучения, интеллект-карты**

Иностранные студенты, обучающиеся русскому языку в вузах России, знакомятся с планами текстов уже на этапе предвузовской подготовки [1]. С одной стороны, они составляют планы прочитанных или прослушанных текстов или сверяют данный им план с текстом, что позволяет им глубже понять содержание текста, а преподавателю – проверить степень его понимания. С другой стороны, студенты составляют план или тезисы предполагаемого устного или письменного сообщения, что обеспечивает его цельность и связность. Составление плана собственной научной статьи относится именно к этому, второму виду работы с планами текстов. Как показывают опросы магистрантов и аспирантов, некоторые преподаватели обучают планированию статей даже студентов бакалавриата, однако более актуальной эта проблема становится в магистратуре, где от студентов требуется не только выполнять научное исследование, но и обнародовать его результаты [2, с. 6–9].

Любое исследование начитается с плана, и нельзя не согласиться с тем, что составление плана – самый важный момент в работе над статьей [3, с. 23]. При этом план научной статьи отличается от планов других устных или письменных речевых продуктов своей стройностью и формализованностью, что отражает современные требования к структуре этого жанра научного текста. Следует, однако, иметь в виду, что некоторые ученые пишут статьи, опираясь не на план, а на некоторую общую идею, которая и стимулирует развитие мысли, однако в дальнейшем, при подготовке статьи к печати, они часто вынуждены переделывать получившийся текст в соответствии с требованиями научного журнала. Если же речь идет об обучении иностранцев составлению плана статьи, то необходимо выделить инвариантные элементы ее структуры (разделы), которые и будут преобразованы в пункты плана. Соответственно, необходимо обучать студентов содержанию этих разделов.

Цель данной работы состоит в обучении китайских магистрантов и аспирантов составлению плана научной статьи на русском языке и использовании интеллект-карт как прием для составления планов собственной научной статьи.

Научная новизна статьи состоит в том, что она показывает, как составить план научной статьи и использовать интеллект-карты в качестве вспомогательного приема при ее составлении.

Теоретическая значимость данной работы заключается в изучении и всестороннем развитии существующих методологических исследований в обучении магистрантов и аспирантов написанию плана научных статей, дополнении приема использования интеллект-карт для составления плана, а также расширении понимания этого приема обучения.

Проблему обучения написанию научной статьи рассматривают многие авторы (Липатова, 2018 [4]; Оленчук, Черных, 2017 [5]; Костейчук, 2013 [6]; Рожкова, Сальникова 2016 [7]; Ван Цян, 2013 [8]; Ван Фей, 2020 [9] и др.), хотя они и не учитывают специфики обучения иностранных студентов написанию статей на русском языке.

В ряде научных работ, а также в рекомендациях Министерства образования и науки Российской Федерации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных [10, с. 5], выделены следующие основные смысловые фрагменты статьи: Введение, Материал и методы исследования, Результаты исследования, Заключение. Поскольку китайские студенты часто незнакомы с типовой структурой статьи и с содержанием каждого раздела, прежде чем обучать составлению плана, необходимо предоставить им для анализа статьи, содержащие указанные инвариантные элементы ее структуры. В ходе этого анализа важно, чтобы у студентов сформировалось понятие о предназначении каждого раздела. Важно обратить внимание студентов на то, что во Введении обосновывается актуальность проблемы, рассмотренной в статье, и отражается степень ее изученности. Часто автор знакомит читателя с задачами и проведенными этапами исследования [11, с. 98]. В методологическом разделе описываются материалы и методы исследования. При проведении наблюдений или экспериментов подробно описываются материалы, приборы, оборудование и другие условия проведения экспериментов/наблюдений, методы сбора и анализа материала [10, с. 5]. В разделе «Результаты исследования» дается общий обзор основных результатов исследования и описание каждого из них по отдельности с необходимыми пояснениями. Полученные результаты сопоставляются с данными аналогичных исследований или со спрогнозированными ранее результатами [12, с. 76]. Описание результатов часто сопровождается их интерпретацией и оценкой. «Автор анализирует, как соотносятся полученные им результаты с данными других исследований» [13, с. 6]. В таком случае данный раздел иногда называется «Результаты и обсуждение». В Заключении приводятся основные выводы, в которых отражается соответствие результатов исследования целям и задачам статьи.

При составлении плана собственной статьи студенту необходимо определить, что нового он хочет сказать и каков путь доказательства новых идей. При этом сам процесс составления плана также может быть продемонстрирован на образцах. Например, студент хочет в своей статье сравнить учебные программы по английскому языку в школах России и Китая. План его действий может быть таким:

1. Введение. Дать определение учебной программы, указать на функции учебных программ. Написать, почему именно сейчас важно провести сравнительное исследование учебных программ по английскому языку в школах России и Китая. Охарактеризовать степень изученности данной проблемы, например, описать сравнительное исследование учебных программ по русскому языку как иностранному в России и в Китае [14], которое можно использовать как образец при сравнении учебных программ по английскому языку.

2. Материал и методы исследования. Дать краткий обзор учебных программ по английскому языку в школах России и Китая. Указать методы их исследования: структурный, содержательный, представить сравнительный их анализ.

3. Результаты исследования. Описать и сравнить количество учебных часов, планируемое на каждый этап обучения английскому языку в школах России и Китая, требования к уровням владения видами речевой деятельности и аспектами языка на каждом этапе обучения. Объяснить отмеченные сходства и различия.

4. Заключение. На основе сравнительного анализа сделать выводы, дать рекомендации по использованию результатов исследования.

Эти пункты плана могут быть развернуты, и тогда план может превратиться в тезисы. И. Котлярова выделяет пять видов планов, отличающихся степенью развернутости: 1) простой, состоящий из перечня основных пунктов в виде загла-



Рис. 1. Пример интеллект-карты по теме «Многофункциональная платформа WeChat как средство обучения написанию научных статей»

вий; 2) сложный, получаемый при выделении подтем, раскрывающих и детализирующих основную тему; 3) вопросный, при составлении которого используются вопросительные слова; 4) назывной, состоящий из пунктов, представленных односоставными назывными предложениями; 5) тезисный, который состоит из пунктов, представленных двусоставными предложениями» [15, с. 101].

Известно, что для обучения любой деятельности недостаточно ознакомить обучающихся с образцами действий и правилами их выполнения. Обязателен тренировочный этап, в ходе которого происходит первичное формирование умений осуществлять эти действия [16]. Соответственно, от рецептивного этапа, направленного на формирование знаний типовой структуры научной статьи и содержания каждого ее раздела, студенты переходят к продуктивному этапу – к составлению планов собственных статей.

На тренировочном этапе может быть полезным составление интеллект-карт. Интеллект-карта – это графический способ представить идеи, концепции, информацию в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем, т. е. это инструмент для структурирования идей. Интеллект-карты обеспечивают 1) фиксацию полученной информации, 2) ее запоминание; 3) легкий доступ к информации; 4) ее анализ [17, с. 310]. Благодаря сочетанию изображений и текста интеллект-карты могут помочь студентам определить четкий план статьи, отразив в нем необходимое содержание.

Создание интеллект-карты обычно состоит из следующих шагов: 1) изображение основных разделов статьи; 2) отображение возможных ответвлений; 3) подписи ключевых слов, словосочетаний или фраз к каждому разделу. В интеллект-карте используются различные значки или цвета для обозначения ключевых слов, чтобы сделать важную информацию более привлекательной. Интеллект-карта написанной нами статьи «Многофункциональная платформа WeChat как средство обучения написанию научных статей» выглядит следующим образом (рис. 1):

Составленные студентами планы статей обсуждаются на занятиях и по результатам обсуждения могут быть скорректированы. В дальнейшем они становятся основой для написания статей студентов.

Таким образом, предлагаемая модель обучения китайских студентов составлению плана статьи включает рецептивный и продуктивный этапы. На рецептивном этапе студенты знакомятся с типовой структурой статьи и со статьями различных авторов, в которых отражена эта структура. Они выделяют основные разделы статьи и кратко записывают их содержание (степень развернутости может быть разной). Затем студенты знакомятся с процессом создания плана статьи. На продуктивном этапе они уже составляют планы собственных статей, при этом в качестве вспомогательного тренировочного приема могут использоваться интеллект-карты.

Библиографический список

1. DКапитонова Т.И., Московкин Л.В. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.
2. D*Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика.* Приказ Министерства образования и науки Российской федерации от 12 августа 2020 г. № 121: 1–16. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/
3. DБарковская Н.В., Багдасарян О.Ю. *Научная статья: структура и оформление*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. Available at: https://xn--e1aajagscdbhlf4c6a.xn--p1ai/wp-content/uploads/2018/09/uch00224.pdf
4. DЛипатова Н.Г. Методические рекомендации по подготовке научных статей. *Вестник Российской таможенной академии*. 2008; № 3: 142–146.
5. DОленчук А.В., Черных В.И. Практические советы начинающим исследователям по написанию научных статей. *Пространство и Время*: альманах. Электронное научное издание. 2017; Т. 15, Выпуск 1: 1–28.
6. DКостейчук О.В. Методические рекомендации по подготовке научной статьи. *ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования*. 2013; № 2: 75–89.
7. DРожкова Л.В., Сальникова О.В. Методические материалы для написания научной статьи: методические указания. Пенза: Издательство ПГУ, 2016.
8. 王强. 论整合英语阅读与写作课程的必要性与可行性——以列提纲教学为例 *[J].长春师范学院学报*. 2013; № 32 (05): 181–184 (Ван Цян. О необходимости и возможности интеграции курсов английского чтения и письма на примере обучения составлению плана статьи. *Журнал Чанчуньского педагогического университета*. 2013; № 32 (05): 181–184).
9. 王飞. 提纲在英语写作中的运用策略分析 [J]. *校园英语*. 2020; № 02: 173 (Ван Фей. Анализ использования плана статьи в письме на английском языке. *Кампусный английский язык*. 2020; № 02: 173).
10. Кириллова О.В., Парфенова С.Л., Гришакина Е.Г. и др. *Краткие рекомендации авторам по подготовке и размещению научных статей в журналах, индексируемых в международных научных базах*. Москва: Наука, 2017.
11. Полевой В.Г., Пономарев В.Г., Рыбаков А.В., Мазаник А.И. Методические рекомендации для разработки и представления к публикации научной статьи. *Научные и образовательные проблемы гражданской защиты*. 2016; № 1 (28): 94–102.
12. Попова Н.Г., Коптяева Н.Н. *Академическое письмо: статьи IMRAD*: учебное пособие для аспирантов и научных сотрудников естественнонаучных специальностей. Екатеринбург: ИФиП УрО РАН; 2015.
13. Авдеева Н.В., Лобанова Г.А. Структурирование научной статьи в формате «Introduction, Methods, Results and Discussion»: что важно учитывать начинающему автору. *Открытое образование*. 2016; Т. 20, № 5: 4–10.
14. Юйсуфу А. Сравнительный анализ учебных программ по русскому языку как иностранному в России и в Китае. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)*. 2020; № 4 (54): 169–178.
15. Котлярова И. Тезирование научного текста. Квантованный текст с заданиями в тестовой форме. *Педагогические измерения*. 2015; № 1: 100–103.
16. Московкин Л.В. *Дидактические основы теории методов обучения неродному языку*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2021.
17. Ахмедова Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 310–312.

References

1. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2006.
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya magistratury po napravleniyu podgotovki 45.04.02 Lingvistika.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj federacii ot 12 avgusta 2020 g. № 121: 1-16. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/
3. Barkovskaya N.V., Bagdasaryan O.Yu. *Nauchnaya stat'ya: struktura i oformlenie*. Ekaterinburg: Uralskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2018. Available at: https://xn--e1aajagscdbhlf4c6a.xn--p1ai/wp-content/uploads/2018/09/uch00224.pdf
4. Lipatova N.G. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke nauchnyh statej. *Vestnik Rossijskoj tamozhennoj akademii*. 2008; № 3: 142-146.
5. Olenchuk A.V., Chernyh V.I. Prakticheskie sovety nachinayuschim issledovatelyam po napisaniyu nauchnyh statej. *Prostranstvo i Vremya*: al'manah. `Elektronnoe nauchnoe izdanie. 2017; T. 15, Vypusk 1: 1-28.
6. Kostejchuk O.V. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke nauchnoj stat'i. *DUMskij vestnik: teoriya i praktika dopolnitel'nogo obrazovaniya*. 2013; № 2: 75-89.
7. Rozhkova L.V., Sal'nikova O.V. Metodicheskie materialy dlya napisaniya nauchnoj stat'i: metodicheskie ukazaniya. Penza: Izdatel'stvo PGU, 2016.
8. 王强. 论整合英语阅读与写作课程的必要性与可行性——以列提纲教学为例 *[J].长春师范学院学报*. 2013; № 32 (05): 181-184 (Van Cyan. O neobhodimosti i vozmozhnosti integracii kursov anglijskogo chteniya i pis'ma na primere obucheniya sostavleniyu plana stat'i. *Zhurnal Chanchun'skogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 32 (05): 181-184).
9. 王飞. 提纲在英语写作中的运用策略分析 [J]. *校园英语*. 2020; № 02: 173 (Van Fej. Analiz ispol'zovaniya plana stat'i v pis'me na anglijskom yazyke. *Kampusnyj anglijskij yazyk*. 2020; № 02: 173).
10. Kirillova O.V., Parfenova S.L., Grishakina E.G. i dr. *Kratkie rekomendacii avtoram po podgotovke i razmescheniyu nauchnyh statej v zhurnalah, indeksiruemyh v mezhdunarodnyh nauchnyh bazah*. Moskva: Nauka, 2017.
11. Polevoj V.G., Ponomarev V.G., Rybakov A.V., Mazanik A.I. Metodicheskie rekomendacii dlya razrabotki i predstavleniya k publikacii nauchnoj stat'i. *Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoj zaschity*. 2016; № 1 (28): 94-102.
12. Popova N.G., Koptyaeva N.N. *Akademicheskoe pis'mo: stat'i IMRAD*: uchebnoe posobie dlya aspirantov i nauchnyh sotrudnikov estestvennonauchnyh special'nostej. Ekaterinburg: IFiP UrO RAN; 2015.
13. Avdeeva N.V., Lobanova G.A. Strukturirovanie nauchnoj stat'i v formate "Introduction, Methods, Results and Discussion": chto vazhno uchityvat' nachinayuschemu avtoru. *Otkrytoe obrazovanie*. 2016; T. 20, № 5: 4-10.
14. Yujsufu A. Sravnitel'nyj analiz uchebnyh programm po russkomu yazyku kak inostrannomu v Rossii i v Kitae. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU)*. 2020; № 4 (54): 169-178.
15. Kotlyarova I. Tezirovanie nauchnogo teksta. Kvantovannyj tekst s zadaniyami v testovoj forme. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2015; № 1: 100-103.
16. Moskovkin L.V. *Didakticheskie osnovy teorii metodov obucheniya nerodnomu yazyku*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2021.
17. Ahmedova `E.M. Aktual'nye aspekty ispol'zovaniya tehnologii intellekt-kart (mind-map) v pedagogicheskom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 310-312.

Статья поступила в редакцию 09.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-38-40

***Movsarova P.M.**, teacher (Computer Science), Faculty of Secondary Vocational Education, Grozny State Petroleum Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING OF STUDENTS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES. The article reveals ways to use digital educational resources to improve the quality of secondary vocational education. A review of scientific research is carried out, which substantiates the need to form the professional thinking of students. The potential of electronic resources, digital tools, educational platforms for the formation of professional competencies of students is shown. Based on the analysis of research data, digital educational resources are identified that are aimed at developing the analytical skills of students and their mental operations that underlie professional thinking. Features of the use of digital educational resources for organizing independent work of students, their search for knowledge, processing and systematization of information are described. The possibilities of using these tools in organizing practical and lecture classes are presented, in which situations are initiated that contribute to the formation of professional thinking of students in vocational education organizations. The prospects for the development of this research are revealed in terms of determining the principles and conditions for solving the problem.

Key words: **formation of professional thinking, students of professional educational organizations, digital educational resources, independent work, lectures and practical classes**

***П.М. Мовсарова,** преп., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В статье раскрываются возможности применения цифровых образовательных ресурсов для повышения качества среднего профессионального образования. Проводится обзор научных исследований, в которых обосновывается необходимость формирования профессионального мышления студентов. Показан потенциал электронных ресурсов, цифровых средств, образовательных платформ для формирования профессиональных компетенций обучающихся. На основе анализа данных исследований выявляются цифровые образовательные ресурсы, обладающие направленностью на развитие аналитических умений студентов, их мыслительных операций, лежащих в основе профессионального мышления. Описываются особенности применения цифровых образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов, осуществления ими поиска знаний, переработки и систематизации информации. Представлены возможности использования данных средств в организации практических и лекционных занятий, в которых инициируются ситуации, способствующие формированию профессионального мышления обучающихся организаций профессионального образования. Раскрыты перспективы развития данного исследования в части определения принципов и условий решений поставленной задачи.

Ключевые слова: **формирование профессионального мышления, студенты профессиональных образовательных организаций, цифровые образовательные ресурсы, самостоятельная работа, лекционные и практические занятия**

Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования системы среднего профессионального образования (далее СПО) с целью подготовки высококвалифицированных кадров, готовых развивать производство и экономику страны. В национальном проекте «Образование» выделено 8 федеральных проектов, среди которых «Молодые профессионалы» и «Цифровая образовательная среда». Первый проект указывает на важность повышения качества образования в профессиональных образовательных организациях в соответствии с рыночными требованиями и уровнем развития технологий. Второй – на значимость интенсификации процессов цифровизации образования, внедрения цифровых платформ, технологий, сервисов, повышающих качество педагогической деятельности, обеспечивающих доступ к нужным источникам информации. При этом цифровые образовательные технологии могут использоваться для решения широкого спектра задач, не только поиска необходимой информации, расширения способов коммуникации, но и для развития личностных качеств, формирования необходимых компетенций, в том числе профессионального мышления.

Цель исследования – определение особенностей формирования профессионального мышления студентов профессиональных образовательных организаций с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Задачи исследования связываются с обзором научных работ, посвященных рассматриваемой теме; обоснованием возможностей цифровых технологий, образовательных ресурсов в повышении качества педагогической деятельности; описанием направленности цифровых образовательных ресурсов на формирование профессионального мышления студентов.

Научная новизна данного исследования заключается в описании вариантов применения цифровых образовательных ресурсов для организации самостоятельных, практических и лекционных занятий, на которых создаются основания

для формирования профессионального мышления студентов профессиональных образовательных организаций. Теоретическая значимость состоит в расширении представлений о современных способах профессиональной подготовки студентов организаций среднего профессионального образования. Практическая значимость работы выражается в возможности применения указанных вариантов использования цифровых сервисов и образовательных ресурсов в практике работы преподавателей организаций среднего профессионального образования.

В научных исследованиях раскрываются перспективы совершенствования профессионального образования. Указывается, что оно связано и с развитием профессионального мышления. По словам Г.М. Романцева, Н.В. Ронжина, «носителем современного профессионального мышления выступает компетентно развитая личность, обладающая прогностическим, креативным, инновационным мышлением» [1, с. 76]. Стоит отметить, что креативное мышление сегодня рассматривается как важное качество интеллекта личности, которое позволяет решать академические, жизненные и профессиональные задачи [2]. И.А. Мамаева профессиональное мышление связывает с техническими способностями, которые необходимы специалистам, работающим в трудовой области «человек – техника» [3]. А.Н. Новиков, Г.В. Букалова выделяют три уровня профессионального мышления специалистов технического профиля: оперативный, тактический и стратегический [4]. Первый уровень позволяет выстраивать деловые отношения, второй – эффективно организовывать профессиональную работу, а третий – планировать, совершенствовать трудовую деятельность. Таким образом, профессиональное мышление является важным качеством для различных специалистов, особенно технической области.

Стоит отметить, что больше всего таких специалистов обучается в профессиональных образовательных организациях или факультетах среднего профессионального образования по различным направлениям, востребованным рабочим специальностям: сварщик, токарь, автомеханик, слесарь и пр. Специалисты таких профессий ранее преимущественно отличались техническими умениями, развитым ручным трудом. Однако сегодня простые механические операции все чаще заменяют технические устройства, машины, цифровые технологии. Поэтому они должны использоваться как на производстве, так и при обучении студентов профессиональных образовательных организаций, содействовать студентам в развитии профессионального мышления, поиске новых решений типичных или трудноразрешимых профессиональных задач.

Цифровые технологии хорошо зарекомендовали себя в обучении как будущих, так и действующих специалистов. Как пишут Г.А. Воробьев и Т.П. Фомина, для обучения педагогов целесообразно использовать такие цифровые образовательные ресурсы, как вебинары, интернет-курсы, онлайн-лектории, сетевые профессиональные сообщества и т. д. [5]. Т.В. Потемкина, Е.Н. Щавелева раскрывают широкие перспективы онлайн-курсов, цифрового наставничества, которые могут использоваться в формальном и неформальном обучении специалистов [6]. Особенности применения в учебном процессе цифровых технологий демонстрируют Ф.Н. Уразманова, Ю.О. Савичева [7].

Э.Р. Муллина рассматривает электронные образовательные ресурсы как средство формирования профессиональных компетенций студентов. Отмечается, что компьютерные средства, мультимедийная поддержка развивают самостоятельность, познавательную активность студентов, способствуют систематизации знаний, организации делового общения [8]. А.Г. Герасимова пишет о том, что подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования является необходимой, требующей технического оснащения и использования современного программного обеспечения [9].

Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Шиганова говорят о создании предметной цифровой образовательной среды для формирования общих компетенций обучающихся СПО. Указываются различные сервисы, программные продукты, электронные средства, среди которых онлайн-таблицы, виртуальные доски, дистанционные платформы, блоги, интернет-сообщества, вебинары, скайп-конференции и пр. [10] Подчёркивается, что такие сервисы обеспечивают продуктивную учебную деятельность педагогов и студентов СПО.

Итак, на основе проведенного анализа ряда научных публикаций можно уверенно заявить, что они единогласны в утверждении значимости применения цифровых образовательных сервисов для формирования профессиональных компетенций студентов СПО, в том числе их качеств, относящихся к профессиональному мышлению.

Мы полагаем, что формированию профессионального мышления студентов профессиональных образовательных организаций способствует широкий спектр цифровых образовательных ресурсов, среди которых различные образовательные платформы, сетевые сообщества, виртуальные выставки, онлайн-конференции, электронные дневники, блоги, виртуальные библиотеки и пр. Данные ресурсы содержат актуальную информацию, научные и научно-популярные публикации, методические разработки, которые студенты могут использовать для выполнения заданий как в рамках самостоятельной работы, так и на лекционных и практических занятиях в аудитории.

Как известно, самостоятельная работа занимает значительное количество времени в обучении студентов и предполагает подготовку рефератов, проектов, курсовых работ. При этом важно понимать необходимость выбора надежных и качественных информационных источников, среди которых можно назвать такие библиотеки, как cyberleninka, elibrary, российская государственная библиотека, национальная электронная библиотека и пр. Зачастую студенты профессиональных образовательных организаций используют материалы с непроверенных ресурсов, которые выдают им поисковые системы, что может привести к получению ложных сведений, подготовке некачественного материала. Поэтому умелое использование надежных ресурсов развивает такие мыслительные операции, входящие в профессиональное мышление студентов, как анализ информации и ее обобщение, способность делать самостоятельные выводы путем компиляции сведений из надежных электронных источников.

Цифровые образовательные сервисы могут активно использоваться студентами и для выполнения заданий на практических занятиях. Они могут составлять онлайн-таблицы, интеллект-карты, облако слов, инфографику, используя специальные приложения. Такая работа развивает логические умения, способность систематизировать информацию, абстрагироваться от лишних сведений, что также важно для формирования профессионального мышления студентов. Кроме того, составление презентаций, информационных буклетов, памяток по конкретным темам, заданным преподавателем, редко обходится сегодня без цифровых образовательных сервисов. Данная деятельность способствует развитию такой мыслительной, логической операции, как конкретизация.

Также на практических занятиях студенты технических специальностей могут пользоваться различными тренажерами. Существуют 3D-тренажеры для обучения автомехаников, машинистов, программно-аппаратные комплексы для механизаторов, медицинские симуляторы для профессиональной подготовки медицинских сестер. Обучение с помощью данных средств способствует тренировке практических навыков, безопасному получению необхоимых умений и приобретению нужных компетенций. В последние годы также активно применяются VR-тренажёры для подгтовки летчиков, хирургов, пожарных, специалистов нефтегазовой отрасли и пр. Конечно, на данный момент лишь незначительное число профессиональных образовательных организаций пользуются такими современными разработками. Однако за ними будущее, а потому важно заявлять их среди цифровых, в том числе технических, образовательных средств.

Отметим, что и проведение лекционных занятий преподавателями не обходится сегодня без цифровых образовательных ресурсов. Они применяются при подготовке и проведении лекции для повышения наглядности, привлекательности изучаемого материала, доступости его объяснения. Преподаватели используют презентации, видеоролики, QR-коды, онлайн-тесты, чтобы оптимизировать время, отводимое на аудиторную форму работы, дать максимальный объем информации при ограниченных реалиях. Свои материалы преподаватель «загружает» на Яндекс-диск, который может применяться как файлообменник, сервис для онлайн-анкет и других способов сбора и анализа информации.

Помимо прочего, на лекционных занятиях, семинарах, коллоквиумах уместно использовать цифровые сервисы с онлайн-квестами, которые могут применяться для оценки сформированности необходимых компетенций, умений, свойств, составляющих профессиональное мышление студентов. С помощью цифровых ресурсов преподаватель может составлять кроссворды, задания для выпонения студентами. При наличи доступа в сеть Интернет преподаватель может вместе со студентами совершить виртуальные экскурсии, на которых они познакомятся с экспонатами, изобретениями, историческими событиями, техническими устройствами и пр. Стоит отметить, что обучающиеся могут просмотреть вместе с преподавателем или самостоятельно вебинары, посетить онлайн-конференции, форумы, профессиональные сетевые сообщества. Цифровые образовательные ресурсы применяются для организации офлайн- или онлайн-общения, смешанного обучения, обмена знаниями со специалистами [11]. То есть они способствуют развитию деловых коммуникаций, также влияющих на формирование профессионального мышления студентов.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы являются сегодня неотъемлемым элементом эффективного педагогического процесса в организациях профессионального образования. Они позволяют повысить мотивацию к обучению, осведомлённость студентов об изучаемых аспектах будущей профессиональной деятельности, способствуют развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, конкретизация, которые обеспечивают успешное решение различных ситуаций, трудовых задач на основе сформированного профессионального мышления студентов.

В статье рассмотрены возможности совершенствования образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях. Указано, что для формирования профессионального мышления студентов могут использоваться различные цифровые образовательные ресурсы. Отмечено, что они могут использоваться в рамках самостоятельной работы, лекционных и практических занятий. При этом не стоит забывать о ведущей роли преподавателя, важности дозированного применения данных средств, которые не могут полностью заменить педагога, выстраивающего рефлексивную деятельность, входящую в профессиональное мышление студентов профессиональных образовательных организаций. Таким образом, рассмотренные средства способствуют более эффективному процессу преподавания, ознакомлению студентов с современными разработками и формированию у них способностей использовать новые технологии в своей практике. Перспективами данного исследования выступают разработка и характеристика педагогических принципов и условий формирования профессионального мышления студентов профессиональных образовательных организаций с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Романцев Г.М., Ронжина Н.В. Профессиональное мышление как фактор развития профессионального образования на современном этапе. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2013; 3-4 (46-47): 72–79.
2. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А., Севрюкова А.А. и др. *Формирование функциональной грамотности учащихся. Развитие креативного мышления*: учебное пособие. Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022.
3. Мамаева И.А. Профессиональное мышление и технические способности. *Профессиональное образование*. 2006; № 3: 12–15.
4. Новиков А.Н., Букалова Г.В. Профессиональное мышление технического профиля как элемент образовательного нормирования. *Мир транспорта и технологических машин*. 2012; № 3: 100–102.
5. Воробьев Г.А., Фомина Т.П. Сетевые модели и цифровые технологии в повышении квалификации учителей математики. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 2 (55): 92–101.
6. Потемкина Т.В., Щавелева Е.Н. Развитие цифровых компетенций учителей: анализ международного опыта. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 2 (55): 29–38.
7. Уразманова Ф.Н., Савичева Ю.О. Особенности сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в условиях цифровой образовательной среды. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 1 (54): 74–82.
8. Муллина Э.Р. Электронные образовательные ресурсы как средство формирования профессиональных компетенций студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 11-5: 975–978.
9. Герасимова А.Г. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2020; № 7: 136–140.
10. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Шиганова М.В. Формирование общих компетенций обучающихся СПО в условиях предметной цифровой образовательной среды. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-1: 142–145.
11. Селиванова Е.А. Готовность педагогов к обмену знаниями в образовательной онлайн-среде. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2021; № 2 (47): 31–39.

References

1. Romancev G.M., Ronzhina N.V. Professional'noe myshlenie kak faktor razvitiya professional'nogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2013; 3-4 (46-47): 72-79.
2. Il'yasov D.F., Selivanova E.A., Sevryukova A.A. i dr. *Formirovanie funkcional'noj gramotnosti uchaschihsya. Razvitie kreativnogo myshleniya*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Chelyabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya, 2022.
3. Mamaeva I.A. Professional'noe myshlenie i tehnicheskie sposobnosti. *Professional'noe obrazovanie*. 2006; № 3: 12-15.
4. Novikov A.N., Bukalova G.V. Professional'noe myshlenie tehnicheskogo profilya kak `element obrazovatel'nogo normirovaniya. *Mir transporta i tehnologicheskih mashin*. 2012; № 3: 100-102.
5. Vorob'ev G.A., Fomina T.P. Setevye modeli i cifrovye tehnologii v povyshenii kvalifikacii uchitelej matematiki. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 2 (55): 92-101.
6. Potemkina T.V., Schaveleva E.N. Razvitie cifrovyh kompetencij uchitelej: analiz mezhdunarodnogo opyta. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 2 (55): 29-38.
7. Urazmanova F.N., Savicheva Yu.O. Osobennosti soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskih kadrov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 1 (54): 74-82.
8. Mullina `E.R. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2016; № 11-5: 975-978.
9. Gerasimova A.G. Podgotovka studentov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020; № 7: 136-140.
10. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Shiganova M.V. Formirovanie obschih kompetencij obuchayuschihsya SPO v usloviyah predmetnoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-1: 142-145.
11. Selivanova E.A. Gotovnost' pedagogov k obmenu znaniyami v obrazovatel'noj onlajn-srede. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2021; № 2 (47): 31-39.

Статья поступила в редакцию 01.11.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-40-43

Oborochan T.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), commander of the cadet company, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tatyana.oborochan@mail.ru*

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Navigation, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

AXIOLOGICAL STRATEGY OF FORMATION OF LEGAL CULTURE AMONG CADETS OF NON-LEGAL SPECIALTIES OF THE MARITIME UNIVERSITY. In modern conditions, requirements for the level of professional training of marine specialists have changed. The state, society, the maritime community, employers demand that a graduate of a maritime educational organization be not only a professionally competent specialist, but also a law-abiding citizen, a patriot of the Russian Federation, a well-mannered and intelligent person with a high level of legal culture. The purpose of the publication is to offer the pedagogical community of our country an axiological strategy for the formation of legal culture among cadets of higher educational institutions of non-legal specialties for its subsequent application in their educational practice. In the course of the research, the authors creatively applied a set of pedagogical methods, including: theoretical analysis of pedagogical sources, comparison, generalization, synthesis, concretization. An axiological strategy for the formation of legal culture among cadets of non-legal specialties of the Maritime University has been developed. The postulates of the constructive use of the provisions of the axiological strategy are concretized. This research is characterized by scientific novelty, theoretical and practical significance. The developed strategy will be in demand in the educational activities of the management and teaching staff with cadets and students of maritime universities.

Key words: **axiological strategy, cadets of non-legal specialties, maritime university, legal culture, strategy, formation, students**

Т.П. Оборочан*, канд. пед. наук, командир курсантской роты, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tatyana.oborochan@mail.ru*

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В современных условиях изменились требования к уровню профессиональной подготовки морских специалистов. Государство, социум, морская общественность, работодатели требуют, чтобы выпускник морской образовательной организации был не только профессионально компетентным специалистом, но и законопослушным гражданином, патриотом Российской Федерации, воспитанной и интеллигентной личностью, обладающей высоким уровнем правовой культуры. Цель публикации – предложить педагогической общественности нашей страны аксиологическую стратегию формирования правовой культуры у курсантов высших учебных заведений неюридических специальностей для её последующего применения в своей учебно-воспитательной практике. В ходе

исследования авторами творчески применён комплекс педагогических методов, включающий теоретический анализ педагогических источников, сравнение, обобщение, синтез, конкретизацию. Разработана аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета. Конкретизированы постулаты конструктивного использования положений аксиологической стратегии. Для настоящего исследования характерна научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Разработанная стратегия будет востребована в учебно-воспитательной деятельности руководящего и профессорско-преподавательского состава с курсантами и студентами морских университетов.

Ключевые слова: **аксиологическая стратегия, курсанты не юридических специальностей, морской университет, правовая культура, стратегия, формирование, учащаяся молодежь**

В современных условиях морской транспорт остро нуждается в компетентных, основательно подготовленных моряках, надежно обеспечивающих безопасность человеческой жизни на море, эффективность навигации, морскую безопасность, защиту и сохранность морской среды.

Принятие в июне 2010 года на дипломатической конференции, которая прошла в Маниле (Филиппины), новой редакции Международной конвенции «О подготовке, дипломировании моряков и несении вахты 1978 года» дало существенный импульс ревизии всей системы подготовки кадров в морских образовательных организациях. Последняя редакция конвенции ПДНВ-78 с поправками содержит новые международные стандарты, регламентирующие деятельность морских учебных заведений и профессорско-преподавательского состава, направленные на вооружение всех категорий моряков потребными навыками и знаниями. Наряду с профессиональной компетентностью в число приоритетных входит и уровень правовой подготовки, правовой воспитанности и правовой культуры командного состава – судоводителей и судомехаников.

Актуальность темы исследования: анализ научной литературы в рамках проводимого исследования позволяет определить следующие факторы, доказывающие актуальность рассматриваемой темы:

– необходимость руководства положениями российского законодательства в профессиональной и повседневной жизни;

– потребность в уверенной ориентации в поле профессионального законодательства, включающей международные и отечественные законы, конвенции, кодексы, резолюции и циркуляры;

– учет постоянных обновлений и изменений в международном и российском законодательстве, обусловливающих надобность в непрерывном совершенствовании правового образования специалистов транспортного флота;

– усложнение деятельности морских специалистов по обеспечению безопасности судна, груза и экипажа в ходе рейса, особенно при взаимодействии с моряками – гражданами зарубежных государств;

– возрастание персональной ответственности моряков, основанной на морском уставе, профессиональных правовых нормах, должностных инструкциях;

– соблюдение правовых основ морского судоходства, а также законов и местных правил пребывания в зарубежных портах, ведения переговоров и заполнения различных документов при взаимодействии с местными властями, агентирующими фирмами, грузоотправителями и грузополучателями.

Кроме того, на повестке дня остро стоит вопрос оптимизации процесса формирования правовой культуры у учащихся морского университета, а именно – у курсантов неюридических специальностей.

Все это говорит о необходимости основательной правовой подготовленности и наличия правовой культуры у командного состава морских судов.

Следовательно, актуальность настоящей публикации неоспорима.

Цель исследования: всесторонняя и обоснованная разработка аксиологической стратегии формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета. Достижение данной цели требует выполнения вытекающих задач:

– поиск, подбор, изучение и теоретический анализ научной литературы и публикаций в периодических научных изданиях;

– определение сущности педагогической стратегии;

– уточнение структуры аксиологической стратегии;

– разработка компонентов аксиологической стратегии формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета;

– установление путей эффективной реализации аксиологической стратегии.

Научная новизна состоит в предложении научной идеи о конструктивном применении потенциала аксиологической стратегии для формирования высокого уровня правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета.

Теоретическая значимость: а) разработана аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета; б) определены этапы реализации предложенной аксиологическая стратегия и даны их краткая характеристика;

Практическая значимость определяется возможностью творческого применения разработанной аксиологической стратегии формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета в учебно-воспитательной практике с учащейся молодежью отечественных вузов.

Изучение научной литературы показывает, что в последнее десятилетие разработаны различные аспекты применения аксиологической стратегии в интересах активизации воспитательного процесса с воспитанниками.

К примеру, в морском университете им. адм. Ф.Ф. Ушакова потенциал аксиологической стратегии конструктивно применяется учениками научной школы А.Н. Томилина (патриотизм и патриотическое воспитание).

Так, в своих исследованиях возможности данного педагогического феномена освещает Т.И. Алиев (аксиологическая стратегия формирования патриотизма у сотрудников правоохранительных органов и специальных служб РФ) [1]; С.Н. Томилина (аксиологическая стратегия государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза) [2]; Л.Ф. Мамедова (аксиологическая стратегия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта) [3].

В сфере правовой культуры данной теме уделено не совсем достаточное внимание.

Так, В.Н. Амыкова предприняла попытку исследовать аксиологический подход к процессу формирования правовой культуры у современной молодежи [4]. И.Г. Митюнова рассмотрела возможности аксиологического подхода к процессу формирования правовой культуры у старшеклассников [5]. В.П. Кузьмин предложил усилить процесс привития выпускникам вузов неюридических специальностей путем усиления аксиологического аспекта в правоведении [6].

Как видим, по состоянию на сегодняшний день аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета не разработана.

Термин «стратегия» постепенно «влился» в педагогику из военной сферы, где понимается как наука о ведении войны, важнейший компонент военного искусства, высший уровень его проявления.

В педагогике термин «педагогическая стратегия» понимается как «искусное руководство, сознательно сконструированная совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели» [7]. Этой позиции будем придерживаться и мы в своем исследовании.

Функции аксиологической стратегии приведены в табл. 1.

Таблица 1

Основные функции аксиологической стратегии

Функция	Краткое содержание
Аксиологическая	Обеспечивает системное применение ценностей в учебно-воспитательной деятельности с курсантами
Прогностическая	Ориентирует воспитателя на перспективу, будущие результаты
Воспитательная	Обеспечивает активизацию воспитательной работы
Диагностическая	Позволяет выявить наличие проблемных вопросов в учебно-воспитательной деятельности
Оценочная	Содействует вскрытию истинных потребностей курсантов
Инициирования	Позволяет осуществить перспективную теоретическую разработку главных направлений воспитательной работы
Тактическая	Способствует успешной воспитательной работе с курсантами
Исследовательская	Дает возможность проследить за динамикой становления личности курсанта, формирования у него ценностных ориентаций
Профессиональная	Призывает преподавателя к конструктивной, творческой работе

Характерными особенностями педагогической стратегии являются следующие [8]:

– выполняет функцию существенной составляющей учебно-воспитательного процесса;

– определяет направление учебно-воспитательной деятельности;

– требует соответствия конкретным потребностям и особенностям воспитанников, а также создания необходимых педагогических условий;

– служит в качестве универсального подхода и специфического плана воспитательных действий и мероприятий, обеспечивающих достижение намеченной цели;

– охватывает совокупность подходов, методов, приемов и средств, надежно обеспечивающих формирование и развитие личности;

– предусматривает использование целенаправленного и систематизированного планирования.

Содержание аксиологической стратегии формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета (АС ФПК)

Любая педагогическая стратегия имеет свою структуру и содержание [8]. Наиболее распространенным является мнение, что структура педагогической стратегии включает следующие компоненты: цель (понимается как желаемый результат); задачи (логичные действия, направленные на достижение намеченной цели); принципы (основные, исходные положения аксиологической стратегии); механизм реализации (конкретизированная совокупность направлений и действий по претворению в жизнь положений аксиологической стратегии); этапы (последовательность развития процесса воспитания и обучения) и результат (итог учебно-воспитательной деятельности по реализации аксиологической стратегии).

Раскроем основные положения содержания каждого компонента АС ФПК.

Цель аксиологической стратегии – формирование у курсантов морского университета высокого уровня правовой культуры на основе социальных, нравственных и правовых ценностей.

Задачи АС ФПК:

– акцентировать внимание курсантов на сферу правовых ценностей и их потребности для становления настоящего профессионала;

– формирование и развитие у курсантов морского университета ценностного отношения к праву и правовой культуре;

– вооружить каждого курсанта комплексом ценностей (честность, ответственность, справедливость, законопослушность, дисциплинированность, лояльность, уважение к праву и законам, их соблюдение и др.);

– развитие аналитического и критического мышления личности, взвешенное и осознанное принятие решение, их соответствие законам и правовым нормам;

– соответствие действий и поступков высоким ценностным эталонам и стандартам, нормам права, нравственности и морали.

Принципы АС ФПК [10]:

а) ценностное ориентирование (способствует формированию у курсантов системы правовых ценностей, потребных для повседневной и будущей профессиональной деятельности в морской индустрии);

б) *ценностное воспитание* (требует целенаправленного и активного воздействия со стороны профессорско-преподавательского состава по вооружению курсантов необходимыми правовыми ценностями);

в) *ценностное моделирование* (указывает на необходимость каждому преподавателю служить примером законопослушности и правовой культуры);

г) *ценностное рефлексирование* (предусматривает осознанный анализ и оценку каждым курсантом сформированности у себя правовых ценностей и ценностных ориентаций, уровня правовой культуры, необходимость его совершенствования).

Механизм реализации АС ФПК:

– *кадровый механизм* (предусматривает подбор и психолого-педагогическую подготовку преподавательского состава и воспитателей, способных реализовать АС ФПК);

– *организационно-управленческий механизм* (предназначен для конструктивного управления процессом реализации АС ФПК, проведения мониторинга ходом и результатами учебно-воспитательной деятельности);

– *информационный механизм* (ориентирует на творческое использование информационных ресурсов университета, Интернета, социальных сетей и ИТ-технологий);

– *правовой механизм* (требует базирования АС ФПС и проводимой учебно-воспитательной работы с курсантами на отечественной нормативно-правовой базе, российских социальных нормах и правилах).

Реализация АС ФПК требует учета следующих положений:

– признание курсанта как высшей ценности учебно-воспитательного процесса;

– личностные ценности курсанта – это важнейший мотиватор его поступков и действий;

– трансформация позитивных духовно-нравственных и правовых ценностей курсантов в их внутренние ценности, определяющие мировоззрение современного отечественного морского специалиста;

– приведение личностных ценностей курсантов в соответствие с ценностями морского профессионального сообщества;

– поддержка курсантов в процессе актуализации правовых ценностей и формирования правовой культуры.

Этапы реализации АС ФПК:

– *подготовительный* (включает изучение научной литературы, определение структуры и содержания стратегии, творческую деятельность по разработке АС ФПК);

– *организационный* (утверждение стратегии соответствующим руководителем, доведение стратегии до всех преподавателей и структур морского университета);

– *основной* (применение разработанной АС ФПК в практике учебно-воспитательной работы);

– *заключительный* (анализ и оценка полученных результатов, выявление недостатков и недоработок, коррекция стратегии).

Результат реализации АС ФПК: выпускник морского университета с высоким уровнем правовой культуры, конкурентоспособный на рынке труда, готовый к эффективной профессиональной деятельности на судах отечественного морского транспорта.

Таким образом, предложенная аксиологическая стратегия особо значима для формирования правовой культуры у курсантов морского университета. Ее применение действительно существенно влияет на результативность данного процесса. Правовая культура непосредственно связана с реальной жизнью морских специалистов, их целями, потребностями и интересами. Она обогащает жизненный и профессиональный опыт командных кадров, способствует активизации деятельности, обеспечивает должный уровень коммуникации с членами экипажа и представителями иностранных государств.

Разработанная стратегия направлена на формирование значимых социально-личностных качеств у будущего морского специалиста, потребных для его качественной и эффективной профессиональной деятельности, образцового взаимоотношения и общения с членами экипажа, гражданами зарубежных государств, сотрудниками иностранных портов и различных служб.

Библиографический список

1. Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
2. Томилина С.Н. *Концепция и стратегия государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.
3. Мамедова Л.Ф. Компоненты аксиологической стратегии формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. Концепции развития и эффективного использования научного потенциала общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Omega science, 2023: 59–62.
4. Амыкова В.Н. Аксиологический подход к процессу формирования правовой культуры. Вестник Калмыцкого университета. 2017; № 36: 124–130.
5. Митюнова И.Г. Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2005.
6. Кузьмин В.П. Формирование высокой правовой культуры будущих специалистов на основе усиления аксиологического аспекта в правоведении. *Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права*. 2013; № 2: 45–50.
7. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2009.
8. *Определение термина «педагогическая стратегия»*. Available at: https://robo-hamster.ru/a/opredelenie-termina-pedagogicheskaya-strategiya
9. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
10. *Аксиологический подход в педагогике: ценности, цели и методы*. Available at: https://nauchniestati.ru/spravka/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike/?ysclid=lnqg01ysdl956184222

References

1. Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
2. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.
3. Mamedova L.F. Komponenty aksiologicheskoj strategii formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Koncepcii razvitiya i `effektivnogo ispol'zovaniya nauchnogo potenciala obschestva*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Omega science, 2023: 59-62.
4. Amykova V.N. Aksiologicheskij podhod k processu formirovaniya pravovoj kul'tury. *Vestnik Kalmyckogo universiteta*. 2017; № 36: 124-130.
5. Mityunova I.G. *Aksiologicheskij podhod k formirovaniyu pravovoj kul'tury starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2005.

6. Kuz'min V.P. Formirovanie vysokoj pravovoj kul'tury buduschih specialistov na osnove usileniya aksiologicheskogo aspekta v pravovedenii. *Vestnik Habarovskoj gosudarstvennoj akademii `ekonomiki i prava*. 2013; № 2: 45-50.
7. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2009.
8. *Opredelenie termina «pedagogicheskaya strategiya»*. Available at: https://robo-hamster.ru/a/opredelenie-termina-pedagogicheskaya-strategiya
9. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
10. *Aksiologicheskij podhod v pedagogike: cennosti, celi i metody*. Available at: https://nauchniestati.ru/spravka/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike/?ysclid=lnqg01ysdl956184222

Статья поступила в редакцию 26.10.23

УДК 514 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-43-45

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: kolobovAN@ya.ru*
Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov, Orenburg branch of PSUTI (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru.*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF CONSTRUCTING SECTIONS OF SPATIAL FIGURES. The article talks about such a section of geometry as constructing a cross-section of spatial figures. Due to the difficulties of mastering theoretical knowledge, the article proposed integrating the process of presenting theoretical material and research activities of students within the framework of a school course and studying the section "Image Methods" at a pedagogical university. The article substantiates the need to study this topic, analyzes all the positive aspects of this process, and lists the methods and stages of construction. The article contains detailed solutions to problems on this topic, which clearly shows the complexity of this section. The difficulty of studying the material is primarily due to the versatility and large number of imaginary objects. The methodological approach to studying the construction of sections of polyhedra presented in the article was implemented in the educational process of the MOAU "Physics and Mathematics Lyceum of Orenburg" and in seminar classes at the OGPU and allowed to achieve high results in training.
Key words: **section, trace, internal design method, polyhedra, pyramid, prism, cube**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: kolobovAN@ya.ru*
И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ СЕЧЕНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФИГУР

В статье говорится о таком разделе геометрии, как построение сечение пространственных фигур. В связи со сложностями усвоения теоретических знаний в статье было предложено интегрировать процесс изложения теоретического материала и исследовательской деятельности обучающихся в рамках школьного курса и изучения раздела «Методы изображения» в педагогическом университете. В статье обосновывается необходимость изучения данной темы, проанализированы все положительные стороны этого процесса, перечислены методы и этапы построения. Статья содержит подробное решение задач по данной теме, что наглядно показывает сложность данного раздела. Трудность изучения материала связана в первую очередь с многогранностью и большим количеством воображаемых объектов. Представленный в статье методический подход к изучению построения сечений многогранников был реализован в учебном процессе МОАУ «Физико-математический лицей г. Оренбурга» и на семинарских занятиях Оренбургского государственного педагогического университета и позволил добиться высоких результатов в обучении [1].
Ключевые слова: **сечение, след, метод внутреннего проектирования, многогранники, пирамида, призма, куб**

В современном мире мы очень часто сталкиваемся с предметами, которые невозможно уместить на одной плоскости, так как они находятся в пространстве.

В геометрии представлен раздел, который как раз занимается изучением пространственных фигур и называется стереометрией. На первый взгляд, может показаться, что словосочетание «пространственная фигура» скрывает за собой что-то немыслимое и сложное, особенно для обучающихся, ведь они привыкли изображать геометрические фигуры на плоскости. Но стоит заметить, что сталкиваемся мы с такими фигурами гораздо чаще, чем нам кажется. К примеру, здания домов и другие различные архитектурные сооружения. Кристаллы также являются примером пространственной фигуры, их еще называют чудом природы, так как они представляют собой геометрическое тело, составленное из правильных многоугольников. Еще один пример, который знаком почти каждого с детства, – это детские кубики, поверхности которых представляют собой квадраты. Все приведенные примеры можно назвать одним словом – многогранники [2].

Появление многогранников уходит далеко в прошлое. Взять, например, работы известного художника Леонардо да Винчи, который явно был увлечен теорией многогранников. Для книги Луи Пачоли «Божественная пропорция» Леонардо да Винчи изобразил 59 иллюстраций многогранников, создав почву для выдвижения гипотезы о периодическом строении кристалла. Однако первые сведения о многогранниках появились в Египте за три тысячи лет до нашей эры, подтверждением этого факта являются достоинства архитектуры тех времен – пирамиды.

Теме «Многогранники» отводится центральное место в школьном курсе. Ученики изучают эту тему в 10–11 классах, решают задачи, знакомятся с методами построения сечений. К вопросам построения сечений многогранников и учителя, и школьники подходят с полной серьезностью, так как контрольно-измерительные материалы ЕГЭ содержат задачи на данную тему. Стоит отметить, что зачастую задание из ЕГЭ на построение сечений вызывают трудности у учеников.

Актуальность исследования заключается в том, что различные детали, запчасти машин и приборов, без которых невозможна наша повседневная жизнь, зачастую имеют форму геометрических поверхностей. Иногда необходимо рассмотреть внутренние очертания, для этого выполняют развертку поверхности деталей, усеченных плоскостью. Однако для правильного выполнения развертки необходимо знать особенности построения сечений многогранников.

Гипотеза исследования: более глубокому пониманию стереометрии способствуют задачи.

Новизна исследования заключается в том, что мы предлагаем интегрировать теорию и практику, то есть не выкладывать обучающимся сразу всю теорию стереометрии, а показывать применение изученных в ходе решения задач на доказательство, а только потом продолжать объяснять им новый материал.

Теоретической значимостью исследования является разработка нового методического подхода в преподавании элементов стереометрии в школьном курсе геометрии и в педагогических вузах.

Практической значимостью исследования является возможность применить разработанную методику построения сечений пространственных фигур в школе и педагогических вузах для повышения уровня понимания студентами данного раздела [3].

Изучение задач на построение сечений имеет большую практическую значимость, объясняется это тем, что решение задач на построение сечений требует анализа и представления трехмерных объектов в двухмерном виде. Это развивает у обучающихся навыки пространственного воображения и способность рассматривать объекты с разных точек зрения. Еще данные задачи способствуют пониманию структуры и свойств фигур, практическому применению в реальной жизни и развитию логического мышления и аналитических навыков.

Цель исследования: разработка методического подхода, который поможет преподавателям эффективно объяснить рассматриваемую тему обучающимся. Для того, чтобы достичь цели исследования, необходимо решить следующие задачи:

1) подобрать и сформулировать теоретический материал;
2) продумать порядок изложения теоретического материала;
3) составить и решить задачи, способствующие закреплению изученного материала и определить порядок их изложения в ходе преподавания раздела «Построение сечений пространственных фигур» обучающимся в школе и студентам физико-математического факультета педагогических вузов;

4) внедрить разработанную методику в процесс обучения и проверить её эффективность.

Принято говорить о трех основных методах построения сечений многогранников: метод следов, метод внутреннего проектирования, комбинированный метод. Рассмотрим каждым метод в отдельности.

Первый метод – это метод следов. Он является одним из самых простых, позволяет легко строить сложные сечения многогранников. Смысл этого метода кроется в построении следов секущей плоскости на каждую грань.

След – это прямая пересечения секущей плоскости с гранью многогранника. Для изображения следа достаточно двух точек, принадлежащих и плоскости грани, и секущей плоскости.

Рассмотрим пример решения задачи методом следов.

Задача 1. Дана пирамида SABC и точки P, R, Q, которые принадлежат ребрам AC, AB, SC. Постройте сечение плоскостью, которая будет проходить через эти точки (рис. 1).

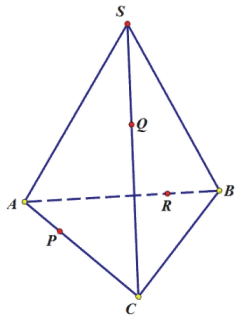


Рис. 1. Задача 1

Решение

Начнем с того, что пирамида – это многогранник, гранями которого являются треугольники, а в основании лежит многоугольник. На первых порах такая задача может поставить учеников в тупик. От непонимания они начинают бездумно соединять эти три точки, и на этом все. Однако стоит помнить главный момент: соединять можно только те точки, которые лежат в одной плоскости.

Обратимся к первому пункту алгоритма, находим такие точки и соединяем. В нашей задаче это точки P и Q, лежащие в плоскости грани ASC, а также точки P и R, лежащие в плоскости грани ABC. Соединяем их (рис. 2).

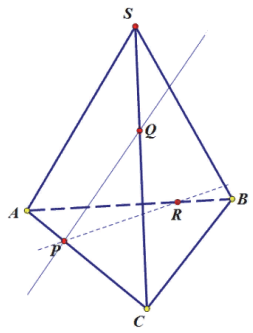


Рис. 2. Первый пункт алгоритма

Это было просто. А что делать дальше? Ведь точки Q и R нельзя соединять, так как эта линия пойдет внутри фигуры. Пропускаем второй пункт, так как у нас уже есть прямая пересечения секущей плоскости с основанием многогранника.

Переходим к третьему пункту нашего алгоритма. Продолжаем прямую PR и смотрим, какие еще линии мы можем продлить, причем те, которые лежат также в плоскости основания. Очевидно, что, продлевая также прямую CB, она пересечется с прямой PR. Точка T – точка пересечения прямых PR и CB (рис. 3).

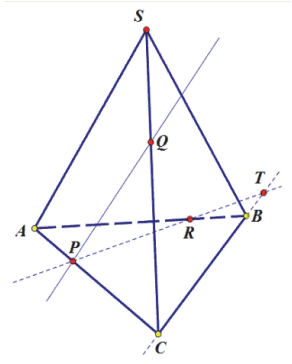


Рис. 3. Третий пункт алгоритма

Включив воображение, можно заметить тот факт, что точка T принадлежит как плоскости основания, так и плоскости грани SCB. Следовательно, согласно четвертому пункту алгоритма, мы можем соединить точки Q и T. Точка F – точка пересечения прямых QT и SB (рис. 4).

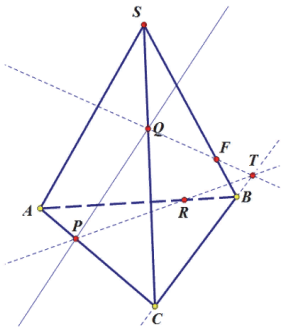


Рис. 4. Четвертый пункт алгоритма

Пятый пункт алгоритма возвращает нас к первому пункту, по которому нужно найти точки, принадлежащие плоскости одной грани и соединить. У нас это точки R и F. В результате мы получаем сечение плоскостью PQRF (рис. 5).

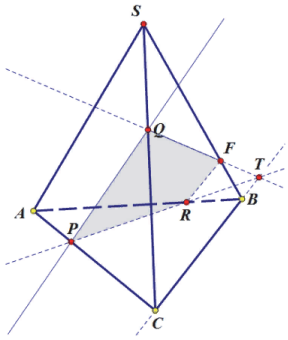


Рис. 5. Искомое сечение

Второй метод – это метод внутреннего проектирования, его еще называют методом вспомогательных плоскостей. Он используется не так часто, как предыдущий, но при решении некоторых задач его применение наиболее целесообразно. Например, при решении задач, в которых секущая плоскость параллельна основанию. Существует центральное и параллельное проектирование, их применяют при построении сечений в пирамидах и призмах соответственно.

Рассмотрим пример решения задачи методом внутреннего проектирования.

Задача 2. Дана прямая призма ABCDEA1B1C1D1, на ребрах AA1, DD1, CC1 отмечены точки Q, S, R. Построить сечение плоскостью, проходящей через эти точки (рис. 6).

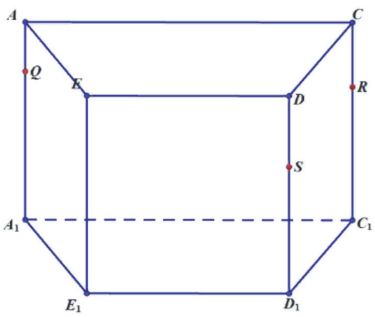


Рис. 6. Задача 2

Решение

В первую очередь проведем прямые через те точки, которые лежат в плоскости одной грани. Это прямые QR и RS (рис. 7).

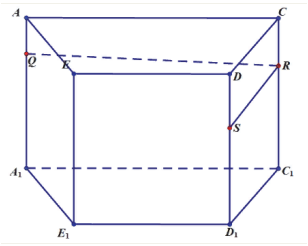


Рис. 7. Первый пункт алгоритма

Через точки Q и S проведем прямую и в плоскости основания построим её проекцию A1D1 (рис. 8).

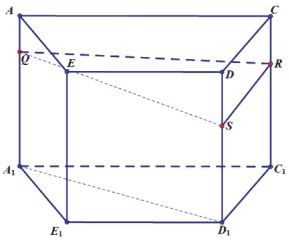


Рис. 8. Второй пункт алгоритма

Построим прямую C1E1 – это проекция будущей прямо секущей плоскости. Прямые C1E1 и A1D1 пересекутся в точке T (рис. 9).

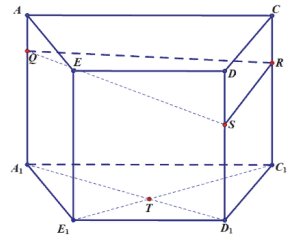


Рис. 9. Третий пункт алгоритма

Через точку T проведем перпендикуляр и продлим его до пересечения с прямой QS. Получим точку U (рис. 10).

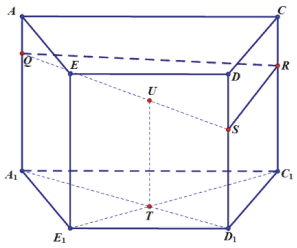


Рис. 10. Четвертый пункт алгоритма

Проведем прямую RU, которая пересечет ребро EE1, и получим дополнительную точку для построения сечения – точку V. Возвращаемся к первому пункту и соединяем точки, лежащие в плоскости одного ребра (рис. 11).

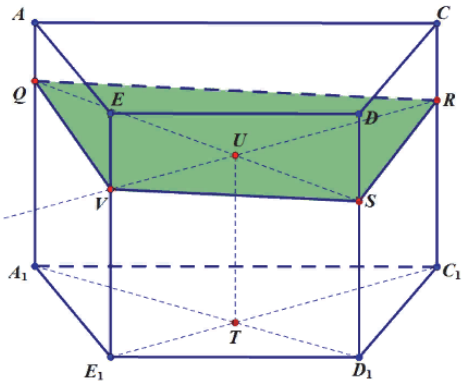


Рис. 11. Искомое сечение

Этот пример был на параллельное проектирование.

Третий метод – это комбинированный метод построения сечений. Он включает в себя поочередное применение метода следов и метода внутреннего проектирования совместно с теоремами о параллельности прямых и плоскостей в пространстве.

Задачи на построение сечений многогранников являются неотъемлемой частью школьного курса геометрии. Решение только этих математических задач включает в себя этапы анализа (поиска плана решения), построения, доказательства и исследования. Поэтому задачи на построение сечений многогранников играют исключительно важную роль в формировании пространственного, алгоритмического и логического мышления школьников.

В школьных учебниках мало информации, связанной с построением сечений многогранников, на это выделяется 2–3 урока, следовательно, можно сделать вывод, что обучение решению подобных задач происходит эпизодически, отсутствует система таких задач, посредством которой учащиеся обучались бы приемам решения задач на построение сечений многогранников.

Таким образом, потенциальные возможности этих задач не используются в полной мере. Так как на регулярное решение задач на построение сечений многогранников в курсе стереометрии просто нет времен, во многих темах курса они могут служить средством формирования пространственного мышления при изучении программного материала. Прежде чем приступать к изучению задач, требуется обсудить с учащимися основы построения сечений: взаимное расположение плоскостей, плоскости и прямой, теоремы, аксиомы и следствия, которые направят ребят в правильное русло в построении сечений; разобраться с учащимися, что значит построить сечение многогранника, какой многоугольник может получиться в результате построения сечения различных многогранников.

Важным моментом является чертеж самого многогранника, не стоит жалеть время на это. Чаще всего бывает так, что учитель строит чертеж на доске, а ребята срисовывают, однако при этом не понимают разницы в видимых и невидимых линиях.

Библиографический список

1. Атанасян Л.С., Бутузов В.Ф. и др. *Геометрия. 10–11 классы*: учебник. Москва: Просвещение, 2023.
2. Далингер В.А. *Методика обучения стереометрии посредством решения задач*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
3. Прояева И.В., Колобов А.Н. Разработка компетентностно-ориентированных задач и возможные их применения в преподавании математических дисциплин. *Современные проблемы физико-математических наук. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. 2018: 116–119.
4. Прояева И.В., Годовова А.С. Особенности преподавания математики на технических направлениях ВУЗов в рамках дистанционного обучения. *Актуальные проблемы и перспективы в сфере инженерной подготовки*. Оренбург, 2020: 102–108.
5. Прояева И.В., Колобов А.Н. *Координация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА по курсу «Геометрия»*. Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020.

References

1. Atanasyan L.S., Butuzov V.F. i dr. *Geometriya. 10-11 klassy*: uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2023.
2. Dalinger V.A. *Metodika obucheniya stereometrii posredstvom resheniya zadach*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
3. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. Razrabotka kompetentnostno-orientirovannyh zadach i vozmozhnye ih primeneniya v prepodavanii matematicheskih disciplin. *Sovremennye problemy fiziko-matematicheskih nauk. Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. 2018: 116-119.
4. Proyaeva I.V., Godovova A.S. Osobennosti prepodavaniya matematiki na tehnicheskih napravleniyah VUZov v ramkah distancionnogo obucheniya. *Aktual'nye problemy i perspektivy v sfere inzhenernoj podgotovki*. Orenburg, 2020: 102-108.
5. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. *Koordinaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA po kursu «Geometriya»*. Orenburg: Tipografiya «`Ekspress-pechat'», 2020.

Статья поступила в редакцию 31.10.23

УДК 376.356.037.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-46-49

Ammosova L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: li.ammosova@mail.ru*
Severyanova M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL QUALITIES IN ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES. The article examines features of the development of the emotional-volitional sphere of hearing-impaired adolescents: an understated level of development of the emotional-volitional sphere, expressed by high rates of distrust of people, self-doubt, aggressiveness, high anxiety, weak manifestation of willpower; preservation of infantile judgments, extreme dependence on the situation with the inability to actively influence it; a tendency to leave from difficult situations, weakness of reaction to censure; mental instability, affective excitability, disinhibition of drives; the possibility of successful realization of the development potential of the emotional-volitional sphere of hearing-impaired adolescents, which can lead to correction of the understated to an adequate level of development of their emotional-volitional sphere. As a result of the conducted experiment on the development of the emotional-volitional sphere of hearing-impaired adolescents, the ratio of the levels of development of the emotional-volitional sphere has changed – in the experimental group, the researchers note a tendency to increase the adequate level by 39%, although this growth is not so great, and 58% remained at an understated level, but the understated level itself has changed qualitatively – it has become a "borderline" between the understated, which was earlier, and an adequate level. This fact directly proves that the proposed model of correction of the emotional-volitional sphere of hearing-impaired adolescents is significant and reliable in our study. There are significant changes in a number of indicators in the experimental group: positive changes were noted in all criteria and indicators. The essence of the process of developing the emotional-volitional sphere of hearing-impaired adolescents is that the emotional-volitional sphere of a hearing-impaired teenager has a complex dynamic structure and is understood by the researchers as a multicomponent psychological education and operational mental state. This determines the need to implement a psychological and pedagogical approach to assessing the development of the emotional-volitional sphere of hearing-impaired adolescents, as well as the allocation of methods, the development of criteria, levels and components of its assessment, methodological features of formation and development.

Key words: **emotional-volitional sphere, hearing-impaired teenagers, physical culture**

Л.И. Аммосова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: li.ammosova@mail.ru*
М.И. Северьянова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
О.Е. Винокурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматриваются особенности развития эмоционально-волевой сферы слабослышащих подростков: заниженный уровень развития эмоционально-волевой сферы (высокое недоверие к людям, неуверенность в себе, агрессивность, повышенная тревожность, слабое проявление силы воли, склонность выходить из сложных ситуаций, психическая нестабильность, аффективная возбудимость, расторможенность влечений). Показана возможность успешной реализации потенциала развития эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха на уроках физической культуры, что может привести к коррекции до адекватного уровня развития их эмоционально-волевой сферы. В результате эксперимента по развитию эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха соотношение уровней развития эмоционально-волевой сферы изменилось: в экспериментальной группе мы обнаружили тенденцию к повышению соответствующего уровня на 39%, хотя этот рост не столь велик, а 58% остались на низком уровне. Сам уровень качественно изменился – он стал «границей» между ранее недооцененным и адекватным уровнем. Этот факт прямо доказывает, что предложенная в нашем исследовании модель коррекции эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха является разумной и надежной. В экспериментальной группе произошли значительные изменения по ряду показателей: положительные изменения были отмечены по всем критериям и показателям. Суть процесса развития эмоционально-волевой сферы слабослышащих подростков заключается в том, что эмоционально-волевая сфера слабослышащего подростка имеет сложную динамическую структуру и рассматривается нами как состоящая из нескольких частей: психологическая подготовка и оперативное психическое состояние. Это определяет необходимость реализации психолого-педагогического подхода к оценке развития эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха, а также выявления методов, выработки критериев, уровней и компонентов их оценки, разработки методических особенностей формирования и развития.

Ключевые слова: **эмоционально-волевая сфера, слабослышащие подростки, физическая культура, модель коррекции эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха**

Актуальность данного исследования заключается в необходимости развития эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха на уроках физической культуры с целью повышения их способности к адаптации в социальной среде. В педагогической науке проблема формирования эмоционально-волевых качеств слабослышащих подростков в процессе занятий спортом в настоящее время не получила должного рассмотрения. Концепция эмоционально-волевых качеств только декларируется, и их взаимосвязь не рассматривается в контексте целостности личности. Как правило, их характеризуют либо как волевые качества, либо как эмоциональный настрой. Зависимость уровня развития эмоционально-волевых качеств от роста спортивных результатов и системы воспитания в школе неизвестна, четкого диагноза состояния их уровней развития не существует. Теоретические положения и экспериментальные доказательства того, что формирование эмоционально-волевой сферы личности слабослышащего подростка на уроках физкультуры требует создания комплекса социально-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса, не определены.

Двигательная сфера глухих имеет свои особенности: недостаточно точная координация и неуверенность движений, трудность сохранения статического равновесия, низкий уровень развития пространственной ориентации, замедленное овладение двигательными навыками.

Не вызывает сомнения тот факт, что физические упражнения и спорт являются действенным средством в коррекции и компенсации двигательной сферы, в повышении функциональных возможностей организма.

Двигательная сфера слабослышаших и неслышащих детей уже давно привлекает внимание специалистов. Осуществляемый в этом направлении научный поиск позволил ведущим представителям дефектологии внести весомый вклад в определение дифференцированного содержания обучения. В результате исследований были отмечены следующие особенности двигательной деятельности:

– недостаточно точная координация и неуверенность движений (Р.М. Боскис, 1988.; П.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина, 1993);

– трудность сохранения статического и динамического равновесия (В.В. Картадзе, 1996; В.И. Кожин, К.А. Ярохмедов, 1996; СА Зыков, 1997);

– низкий уровень развития пространственной ориентировки (В.А. Кручинин, 1989; И.Н. Ляхова, 1990);

– замедленное овладение двигательными навыками (М.И. Никитина, 1990; Л.П. Носкова, 1990).

Кроме того, были выявлены особенности развития двигательной сферы глухих и слабослышащих детей. Одной из важнейших сторон двигательной активности глухих детей является анализ уровня их физических качеств, от которых во многом зависят успехи в формировании трудовых, спортивных навыков и умений. Ещё в 60–70-х годах была установлена определённая связь между степенью двигательной деятельности глухих детей и уровнем развития физических качеств: выносливости, быстроты, мышечной силы и гибкости. Е.П. Кузьмичевой (1996) обнаружено, что у глухих детей скоростные качества отстают в развитии: время двигательной реакции и реакции по выбору у них удлинены по сравнению

со слышащими. По данным автора, результаты глухих в беге на 20 м «с хода» и 30 м со старта уступают результатам слышащих детей. Это связано с особенностями развития центральной нервной системы [1].

Таким образом, все исследователи отмечают некоторое снижение двигательных функций у глухих по сравнению со слышащими. Немалую роль в этом играет также и двигательная память, которая у глухих, по данным Т.В. Розановой (1991, 1992), по своему развитию несколько ниже, чем у слышащих [2]. Причиной существующих особенностей является отсутствие слуха, недостаточное развитие словесной речи как факторов, сформировавшихся ранее в процессе развития в некоторую специфику динамики двигательных процессов, и как элементов, непосредственно участвующих в протекании конкретного двигательного акта. Нарушение же функций вестибулярного аппарата оказывает влияние на сохранение статического и динамического равновесия и, как следствие, сказывается в какой-то мере на координации движений. К причинам вторичного порядка относится снижение объёма второй сигнальной информации, которая участвует в формировании всех видов деятельности человека, в том числе и каждого двигательного навыка. Всё это влияет на функциональное состояние двигательного анализатора у глухих детей.

Цель исследования – выявить педагогические условия и особенности развития и коррекции эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков на уроках физической культуры.

Объект исследования: процесс коррекции и развития эмоционально-волевой сферы у слабослышащих подростков на уроках физической культуры.

Задачи исследования:

1. Определить уровень развития эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков.
2. Разработать комплексы упражнений, направленных на развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы слабослышащих подростков на уроках физической культуры.
3. Выявить педагогические условия и принципы для формирования эмоционально-волевых качеств подростков с нарушениями слуха на уроках физкультуры.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексов специальных упражнений для развития и коррекции эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков на уроках физической культуры; обоснованы и раскрыты педагогические условия развития и коррекции эмоционально-волевых качеств слабослышащих подростков на уроках физической культуры; выявлены и проанализированы индивидуально-типологические особенности проявления эмоционально-волевой сферы у слабослышащих подростков в условиях двигательной деятельности.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в составлении рекомендаций для тренеров и учителей физической культуры. Результаты исследований, полученные в ходе выполнения данного исследования, позволили сформировать вывод о целесообразности использования комплекса упражнений для коррекции и развития эмоционально-волевой сферы слабослышащих подростков на уроках физической культуры.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы по теме исследования; тестирование физической подготовленности; диагностика эмоционально-волевой сферы по методике Е.П. Ильиной и Е.К. Фещенко, педагогический эксперимент, статистические методы исследования.

Педагогический эксперимент проводился на базе Государственного образовательного учреждения «Специальная (коррекционная) школа-интернат» г. Якутска Республики Саха (Якутия). В эксперименте приняли участие 20 подростков с нарушениями слуха.

На первом этапе эксперимента был диагностирован начальный уровень развития эмоционально-волевых качеств и физической подготовленности у слабослышащих подростков.

Для определения уровня эмоционально-волевого развития подростков с нарушениями слуха был проведен опрос по методике Е.П. Ильиной и Е.К. Фещенко для оценки целеустремленности, настойчивости и упорства, самооценки терпения и выявления уровня саморазвития. Ответы учащихся оценивались по балльной системе: низкий уровень от 0 до 3 баллов, соответствующий уровень от 4 до 7 баллов, оптимальный уровень от 8 до 10 баллов [3].

На первом этапе исследования был выявлен недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств у подростков с нарушениями слуха, заниженный уровень развития эмоционально-волевой сферы, выраженный высокими показателями недоверия к людям, неуверенности в себе, агрессивности, высокой тревожностью, слабым проявлением силы воли; сохранение инфантильности суждений, крайняя зависимость от ситуации с неспособностью активно воздействовать на нее; склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание; психическая неустойчивость, аффективная возбудимость, расторможенность влечений; возможность успешной реализации потенциала развития эмоционально-волевой сферы слабослышащих подростков, что может привести к коррекции заниженного до адекватного уровня развития их эмоционально-волевой сферы.

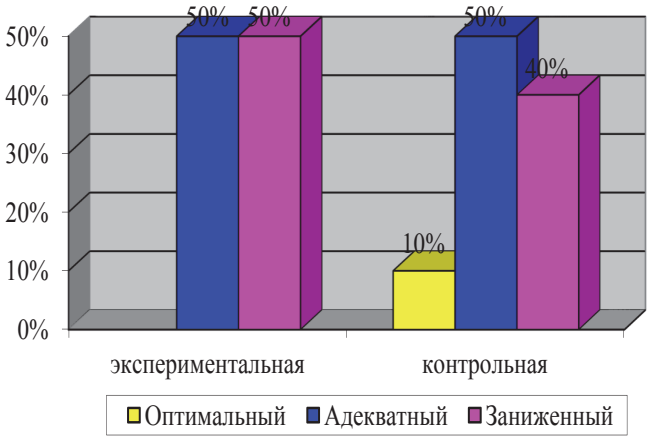


Диаграмма 1. Уровень развития эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков на первом этапе эксперимента

На втором этапе педагогического эксперимента в целях повышения уровня развития эмоционально-волевых качеств в учебный процесс по физическому воспитанию были внедрены разработанные нами комплексы специальных физических упражнений с учетом этапов обучения и направленности.

В процессе обучения использовались различные виды деятельности, а именно – теоретические, практические занятия с физическими упражнениями, практические занятия с психическими и описательными функциями психики. Каждый урок вытекал из предыдущего и организовывал следующий. При смене форм обучения мы преследовали следующую цель: заставить организм в целом и психику в частности реагировать на ситуацию не по законам известного, а в упорядо-

Таблица 1

Комплексы специальных упражнений, направленные на повышение эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков

Этапы	Направленность	Упражнения
1 этап. «Вхождение»	Теоретическая подготовка к развитию эмоционально-волевых качеств. Развитие чувствительности	«Списки обид». «Моя вселенная». «Лепка чувств». «Письмо обидчику»
2 этап. «Включение»	Регуляция психических состояний. Коррекция динамики усталости. Развитие мотивации	Упражнение «Грудная клетка» Упражнение «Нижняя часть ног». Упражнение «Бедра и живот». Упражнение «Кисти рук». Упражнение «Плечи».
3 этап. «Развитие»	Снятие избыточного психического напряжения. Преодоление состояния фрустрации. Развитие самооценки	Упражнение «Возбуждающее дыхание». Упражнение «Стреляный воробей». Упражнение «Приятно вспомнить»
4 этап. «Закрепление»	Аутогенная тренировка. Идеомоторная тренировка. Развитие самоконтроля и самостимулирования	Упражнение «Волевое дыхание». Упражнение «Волевое внимание»

ченной, осознанной реакции, которая позволяет соответствовать текущей ситуации и действовать последовательно, вдумчиво, в соответствии с поставленной задачей или намеченным планом. Эта цель достигается путем плавного преобразования организма учащихся путем объяснения принципа психики и центральной нервной системы, с промежуточной демонстрацией примеров, подтвержденных тестами, логикой и измерениями физических параметров процесса [4].

Формирование эмоционально-волевых качеств слабослышащих подростков на уроках физической культуры проходил в несколько этапов.

Первый этап – создание в процессе теоретической подготовки предпосылок формирования эмоционально-волевых качеств (потребности самопознания, знакомство с волевыми качествами как фактором и средством спортивного мастерства).

Второй этап – включение в процесс физического воспитания комплекса упражнений, в процессе чего происходит становление и развитие эмоционально-волевых качеств нового уровня, развитие мотивации к физическому и эмоционально-волевому самосовершенствованию;

На третьем этапе реализуется задача стимулирования и контроля процесса формирования эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков, развивается самооценка.

Четвертый этап направлен на решение задач закрепления процесса физического и эмоционально-волевого самосовершенствования, в котором самоконтроль и самостимулирование становятся ведущими методами работы подростка над собой.

Результатом решения поставленных на каждом из этапов задач является актуализация и новый уровень развития и формирования эмоционально-волевой сферы слабослышащих подростков.

В эмоционально-волевых тренировках двигательные упражнения обычно используются либо для торможения, либо, наоборот, для возбуждения эмоциональных состояний, важных для преодоления определенных трудностей. Такие упражнения могут различаться по скорости, амплитуде, последовательности, направлению движения, расслаблению или мышечному напряжению, поскольку многие эмоции связаны с движениями тела. Эта связь проявляется в двигательных реакциях скелетных мышц, в выразительных движениях, а также в двигательных реакциях внутренних органов.

Когда человек испытывает различные эмоции, общая двигательная активность увеличивается или уменьшается, поэтому он может изменять эти состояния по своему усмотрению, подбирая и применяя соответствующие упражнения.

Двигательные упражнения можно успешно сочетать с формами аутогенной тренировки. Так, при повышенном возбуждении тормозящая функция воли развивается за счет произнесения формул аутотренинга и одновременного расслабления различных групп мышц в спокойном или специально замедленном состоянии. При пониженном возбуждении (или подавленном настроении) ориентация, темп и система двигательных упражнений и формул аутотренинга должны быть другими [5].

Установлено, что формулы самоудовлетворения, связанные одновременно с низким темпом, ритмом и амплитудой движений, успокаивают, а формулы мобилизации с резкими, энергичными, быстрыми движениями, наоборот, возбуждают и бодрят.

Согласно данным, полученным в конце исследования, эмоционально-волевые подростки на контрольной стадии эксперимента обладают следующими характеристиками: при оптимальном уровне развития эмоционально-волевой сферы в экспериментальной группе он составлял 10%, при адекватном уровне в экспериментальной группе выявлено 70% слабослышащих подростков, в конце эксперимента уровень развития эмоционально-волевой сферы составлял 10%, при адекватном уровне в экспериментальной группе было выявлено 70% слабослышащих подростков, в конце эксперимента низкий уровень составил 20%, что на 10% выше, чем в контрольной группе, и на 30% выше уровня констатации (диаграмма 1).

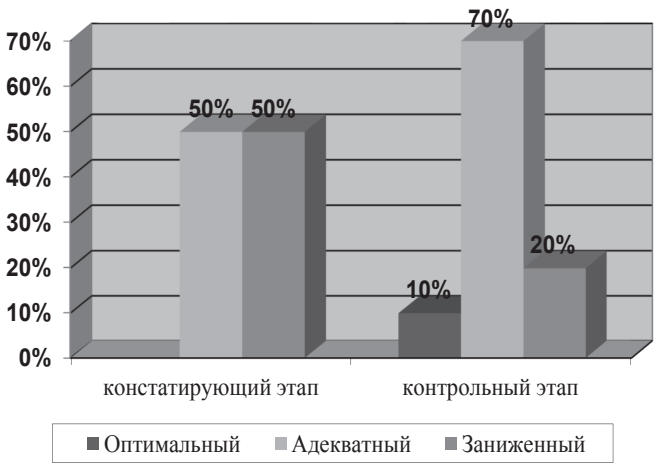


Диаграмма 1. Результаты прироста показателей уровня развития эмоционально-волевой сферы экспериментальной группы до и после опытно-экспериментальной работы

При развитии эмоционально-волевых качеств подростков с нарушениями слуха на уроках физической культуры необходимо придерживаться следующих общих положений:

1. Постепенное усложнение задач, решение которых связано с необходимостью значительных волевых усилий.
2. Систематическое и спланированное использование специально созданных трудностей, в том числе неожиданных препятствий.
3. Воспитание слабослышащих подростков с общим оптимистичным взглядом на их способности и достижения.
4. Понимание того, что подростки с нарушениями слуха обладают способностью скрывать свой негативный опыт, вызванный неудачами на уроках физкультуры.
5. Научиться правильно использовать «самостоятельные назначения».
6. Предпочтение отдается методам убеждения и мотивации, только в крайних случаях – принуждению.

Педагогическими условиями для формирования эмоционально-волевых качеств подростков с нарушениями слуха на уроках физкультуры являются:

– разработка и внедрение в процесс физического воспитания комплекса упражнений, направленных на вовлечение подростка в формирование эмоционально-волевых качеств в процессе физического воспитания в школе;

– использование дифференцированного подхода к подросткам с нарушениями слуха (индивидуальный учет психофизического развития, социальной среды, оказание необходимой помощи в самосовершенствовании, совершенствование достигнутых результатов, прогнозирование перспектив дальнейших заданий и т. д.);

– постоянный мониторинг состояния эмоциональной силы воли и уровня физической подготовленности подростков с нарушениями слуха, культивирование у подростков здорового образа жизни.

Процесс формирования эмоционально-волевых качеств личности осуществляется на основе следующих принципов:

– непрерывность и неразрывность, отражающие временные, пространственные и содержательные взаимосвязи этапов и уровней эмоционально-волевого развития личности подростка;

– единство системного и личностно-активного подходов, позволяющих учителю-тренеру видеть и понимать интегративное педагогическое воздействие всех институтов социализации личности, ее уникальной индивидуальности, развивать и утверждать гуманистические отношения во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса;

– изменчивость и динамика использования средств, форм, методов и приемов воспитания в зависимости от уровней эмоционально-волевого развития слабослышащих подростков и их личности;

– единство использования ближних, среднесрочных и долгосрочных целей спортивной деятельности как условия последовательной мобилизации и проявления необходимых эмоционально-волевых, психофизических способностей учащихся для перехода на более высокую ступень личностного, социального и спортивного роста.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Развитие эмоционально-волевых качеств – это осознанный и целенаправленный процесс, при котором подростки с нарушениями слуха работают над собой, формируя целеустремленность, настойчивость, терпение и саморегуляцию как системообразующие качества, определяющие развитие способности преодолевать трудности, овладевать навыками самообладания и самоконтроля, а также физического и эмоционального волевого самосовершенствования.

2. Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями слуха на уроках физической культуры осуществляется в несколько этапов. Первый этап, задачей которого является создание предпосылок для развития эмоционально-волевых качеств (потребности в самопознании, ознакомлении с волевыми качествами как фактором и средством спортивного мастерства) в процессе теоретической подготовки. Второй этап включает в себя комплекс заданий, одним из которых является вовлечение подростка в систему упражнений, в ходе которого происходит формирование и развитие эмоционально-волевых качеств нового уровня, развитие мотивации к физическому и эмоционально-волевому самосовершенствованию. На третьем этапе реализуется задача стимулирования и контроля процесса формирования эмоционально-волевых качеств у слабослышащих подростков, развивается самооценка. Четвертый этап направлен на решение задач закрепления процесса физического и эмоционально-волевого самосовершенствования, при котором самоконтроль и самостимуляция становятся ведущими методами работы слабослышащего подростка над собой.

3. Разработанный комплекс упражнений, ориентированный на вовлечение подростков с нарушениями слуха в развитие эмоционально-волевой сферы, эффективен, поскольку занятия физической культурой позволяют подросткам с нарушениями слуха развивать собственные достижения, способность заставлять себя, влиять на себя, действовать правильно и вести себя в соответствии с моральными правилами и принципами, уметь отслеживать и понимать себя. Основными показателями проявления эмоционально-волевых качеств являются

продолжительность, количество повторений и интенсивность выполнения физической работы. Важно использовать приемы самоконтроля для стимуляции волевых усилий и учитывать степень развития эмоционально-волевых качеств, оценку достигнутых результатов, игровые и соревновательные формы выполнения движений, поощрение.

4. Для развития и коррекции эмоционально-волевых качеств у подростков с нарушениями слуха на уроках физической культуры целесообразно использовать физические упражнения, основанные на длительном и многократном повторении одного и того же вида двигательной активности. В то же время возникает потребность в волевых усилиях по преодолению постепенно нарастающего физического и эмоционального напряжения.

Таким образом, разработанный комплекс физических упражнений позволил улучшить уровень развития эмоционально-волевых качеств подростков с нарушениями слуха.

Библиографический список

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. Москва: Издательство ЛПИ РСФСР, 1963.
2. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. Москва: Педагогика, 1975.
3. Фещенко Е.К. Возрастно-половые особенности самооценки волевых качеств. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
4. Карпушина М.А. Двигательная активность слабослышащих подростков. *Физическая культура в школе*. Москва, 2004.
5. Успенская Л.Б. *Оценка физических качеств слабослышащих подростков*. Москва, 2002.

References

1. Boskis R.M. *Gluhie i slaboslyshaschie deti*. Moskva: Izdatel'stvo LPI RSFSR, 1963.
2. Rozanova T.V. *Razvitie pamyati i myshleniya gluhih detej*. Moskva: Pedagogika, 1975.
3. Feschenko E.K. *Vozrastno-polovye osobennosti samoocenki volevyh kachestv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
4. Karpushina M.A. Dvigatel'naya aktivnost' slaboslyshaschih podrostkov. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. Moskva, 2004.
5. Uspenskaya L.B. *Ocenka fizicheskih kachestv slaboslyshaschih podrostkov*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 09.10.23

УДК 37.013.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-49-51

***Solonovich M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines, Yessentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Yessentuki, Russia), E-mail: msol_12@mail.ru*

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF LOCAL STUDIES IN RUSSIA (ORIGINS OF SCHOOL LOCAL STUDIES). The experience of recent decades shows that interest in old patriotic ideals and traditions has decreased significantly, while new ideals continue to be formed. A certain vacuum has formed in the emotional and value-based attitude towards the native country, which can be filled with values and traditions of regional significance as a synthesis of various types of student activities based on a personal understanding of the history of the region. The modern school is in search of teaching and educational technologies that allow it to solve the problems facing education and society of adequate socialization of the individual. The historical aspect of the development of school local history of the Soviet period is of great interest for modern pedagogy and school. Critical understanding and use of historical experience in modern conditions can help improve the effectiveness of the pedagogical process.

Key words: **school local history, small-scale geography, homeland studies, national studies, local history work**

***М.А. Солонович**, канд. пед. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: msol_12@mail.ru*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В РОССИИ (ИСТОКИ ШКОЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ)

Опыт последних десятилетий показывает, что интерес к старым патриотическим идеалам и традициям существенно снизился, а новые ценности продолжают формироваться. В эмоционально-ценностном отношении к родной стране образовался определенный вакуум, который можно заполнить традициями регионального значения как синтезом различных видов деятельности обучающихся, основанных на личностном понимании истории региона. Современная школа находится в поиске технологий обучения и воспитания, позволяющих ей решать стоящие перед образованием и обществом проблемы адекватной социализации личности. Исторический аспект развития школьного краеведения советского периода представляет большой интерес для современной педагогики и школы. Критическое осмысление и использование исторического опыта в современных условиях могут способствовать повышению эффективности педагогического процесса.

Ключевые слова: **школьное краеведение, география малого масштаба, родиноведение, отечествоведение, краеведческая работа**

Краеведение в России в XXI веке вступило в исключительно важный период своего развития. Краеведение – развивающаяся и перспективная область знаний. Это определяется многогранностью, творческим, и исследовательским характером самого краеведения, его доступностью. Вместе с ним усиливается учебно-воспитательная работа в школе, связанная с ознакомлением обучающихся с природными особенностями, социально-экономическим, историческим и культурным развитием местного края.

Актуальность работы состоит в том, что школьное краеведение переживает на данном этапе период подъема, крепнет, совершенствует свои формы и методы работы. Развитие и жизнеспособность школьного краеведения предопределена его важной ролью в учебно-воспитательном процессе.

Усвоение мысли о том, что каждая местность заслуживает внимательного исследования, является лишь одной предпосылкой краеведения. Вторая предпосылка – понимание необходимости всестороннего изучения края. Чтобы уяснить подлинный облик того или иного региона, необходимо изучение и его природы, и человека, который там обитает, нужно знать историю, хозяйство, уровень развития населения и его бытовые навыки.

Тесная связь краеведческой работы с той или иной территорией позволяла определить предмет краеведения как географию малого масштаба. Это определение до известной степени сохраняет свое значение, если понимать под географией изучение не только поверхности земли, но и всех явлений, на ней происходящих, в том числе и жизни населения. Тогда будет понятно, какова сфера работы краеведа: изучение природы, экономики, истории и быта страны на основе местных исследований.

Цель данной работы – проанализировать истоки развития краеведения в нашей стране.

Задача – рассмотреть начальный период развития школьного краеведения.

Научная новизна состоит в актуализации подхода к использованию краеведения на современном этапе.

Теоретическая значимость статьи заключается в формировании стимула к продолжению поиска и критического внедрения краеведения с учетом современных реалий.

Обоснование научных методов заключается в теоретическом анализе исследования истории возникновения краеведения (в том числе школьного).

Термин «краеведческая работа» получил признание в начале 20-х годов XX века. До данного момента работа по изучению страны обозначалась как «отечествоведение». В некоторых странах «родиноведение» как термин охватывал всю работу по изучению родного края. О краеведении можно говорить тогда, когда, во-первых, появляется сама идея о том, что изучение своей страны или своего родного края – работа, имеющая особое, самостоятельное значение, а во-вторых, когда начинаются попытки в организации местных исследований. Начиная с этого момента, краеведение проходит обыкновенно три стадии. Первый период можно назвать академическим, потому что в это время работу пытаются вести некоторые краеведы, и она обычно связывается с теми или иными научными

учреждениями. Второй период характеризуется появлением тех или иных центральных научных обществ, в которых тоже обычно работают главным образом специалисты-ученые; эти общества иногда связаны с высшими учебными или научными учреждениями, но стараются привлечь к своей работе и любителей науки, которые не принадлежат к числу профессиональных ученых. Наконец, третий период отличается появлением обществ изучения местного края, которые возникают в разных областях страны и пытаются соединить на этой работе всех местных жителей, обучающихся общеобразовательных школ, могущих заинтересоваться изучением того района, где они живут.

В России первые шаги к системному научному изучению родины были сделаны Академией наук. Открытая в 1725 году Академия наук в первое же время в лице своих профессоров предприняла исследования, положившие начало изучению России. Она начала разработку русской истории, русского языка, народной словесности и других областей науки, относящихся к родиноведению в широком смысле этого слова.

Уже в конце XXVIII века на местах находились отдельные люди, готовые серьезно и упорно работать над изучением своего края. Число таких лиц при тогдашнем крайне низком культурном уровне было очень невелико. Примером деятельности таких краеведов-одиночек того времени является многолетняя работа по изучению Оренбургского края, которую вел в XVIII веке П.И. Рычков [1].

Гораздо шире, чем Академия наук, привлекали местных работников к исследованию своего края первые научные общества, правда, ставившие себе целью, прежде всего, развитие тех или иных отраслей знания, но при этом нередко сознательно выдвигавшие вперед и содействие родиноведению путем разработки той науки, которой они посвящали свою деятельность. Старейшие ненаучные общества (например, Вольное экономическое общество) привлекали общественные силы к изучению сельского хозяйства и промыслов края. По мере развития русской науки возникали и другие ученые общества, которые, ведя свои специальные исследования, содействовали и изучению России. К числу таких обществ можно отнести Общество любителей истории и древностей российских, основанное в 1804 году. Особенно много было сделано для краеведения Русским географическим обществом, выдвинувшим в своей деятельности на первый план разностороннее изучение России как самостоятельную задачу, и Обществом любителей естествознания, антропологии и этнографии. Русское географическое общество, возникшее в 1845 году в Петербурге, с самого же начала своей научной работы не только обратило внимание на изучение окраин России, но первое сделало попытки организовывать для научной работы местные силы. И вскоре открыло свои отделы на Кавказе (1850 г.), в Восточной Сибири (1851 г.), на Урале (1868 г.), в Западной Сибири (1877 г.) и т. д. Эти отделы явились до известной степени предшественниками самостоятельных обществ изучения местного края.

После 1900 г. краеведение вступает в новый период: появляются в заметном количестве общества изучения местного края, которым предстояло многое сделать для изучения страны. Возникают общества, ставящие себе целью изучение окраин, необходимость исследования которых чувствовалось отчетливее благодаря их неиспользованным природным богатствам и своеобразию местных условий.

В 1901 году начинает работу Кавказское горное общество, в 1908 году Общество изучения Сибири, Архангельское общество изучения Русского Севера и другие. Учредителями этих обществ являлись передовые люди, стремящиеся вести широкую исследовательскую и культурную работу в интересах своего края.

Отличительной чертой этих обществ являлась разносторонность их работы. Центральные научные общества даже в тех случаях, когда они выдвигали вперед содействие краеведению как особую самостоятельную задачу, по большей части направляли свою деятельность с уклоном в сторону науки. Местные общества краеведения сосредотачивали свое внимание на изучении своего края со всеми его особенностями и нуждами. Они собирали не только научные материалы, но и ставили практические вопросы, связанные с жизнью местного края, улучшением экономических условий, с изучением краеведческого материала в школе [2].

В начале XIX века при Министерстве внутренних дел учреждается статистическое отделение, а в 1835 году в губернских городах – губернские комитеты, куда входят начальники различных губернских учреждений, которые должны были следить за правильным сбором статистических сведений по их ведомству. В 1863 году создается особый центральный статистический комитет, имевший целью руководство всей статистической работой, а еще через два года начинается работа земств, которые приступили к систематическому собиранию статистических сведений о районе своей деятельности для того, чтобы рационально вести работу по народному образованию и здравоохранению, взимать местные платежи и т. п. Деятельность статистических отделений при земствах и городских управах была более продуктивна, чем работа статистических комитетов, и краеведы пользовались ценнейшими материалами в земских изданиях, без которых нельзя обойтись при изучении своего края в учебных заведениях.

Вместе с правительственными организациями приходилось вести некоторую исследовательскую работу и в других направлениях. Так, Департамент земледелия и землеустройства был вынужден вести исследования в области сельского хозяйства, переселенческое ведомство посылало своих чиновников для собирания сведений о тех местностях, куда предполагалось переселять крестьян, геологический комитет вел большую работу по составлению геологической карты страны и производил изыскания полезных ископаемых, выполняя задачи, важные для развития горной промышленности. В издававшихся в губернских городах «Губернских ведомостях» имелся особый неофициальный отдел, где должны были помещаться преимущественно статьи о местном крае [3].

В 1884 году были созданы особые полуофициальные учреждения – губернские архивные комиссии, которые вели некоторую работу по изучению местной истории. Они состояли под попечительством местного губернатора, но в их состав могли входить лица, не состоящие на государственной службе. Ближайшей задачей их являлся разбор предназначенных к уничтожению дел и надзор за архивами, но они могли «включать в круг своих занятий разыскивание, описание и объяснение всяких других памятников старины». Архивные комиссии на этом основании изучали не только архивные материалы, но и вели археологические раскопки, собирали этнографические коллекции и в своих «Трудах» отводили место соответствующим работам.

Правительственные учреждения вели работу в разных направлениях, но они не ставили себе цель заинтересовать изучением края его население и не могли вывести краеведение из узких рамок ведомственной работы.

Исследовательская деятельность по изучению края, развивавшаяся помимо административных учреждений, вырастала постепенно и шла медленно, но неуклонно.

Деятельность научных, государственных и общественных организаций способствовала сбору и обработке ценных материалов для науки, народного хозяйства, культуры, истории, что, в свою очередь, обусловливало создание фундамента для изучения краеведческого материала в учебных заведениях.

Учителя еще до Октября 1917 года составляли наибольший процент среди местных работников краеведения. В годы советской власти многие из них широко использовали то официальное признание, которое получило краеведение в школе. Участие учителей в изучении местного края сделалось еще значительнее. Расширились возможности изучения краеведения в школе.

Усилению роста краеведения в двадцатые годы способствовало районирование России. Краеведение становилось жизненно необходимым для всех работников просвещения.

Новый этап в развитии краеведения начинается созывом Всероссийской конференции научных обществ по изучению местного края. Конференция была созвана Академическим центром Наркомпроса в Москве 10 декабря 1921 года и продолжала свою работу в течение десяти дней. В работе конференции приняли участие двести человек, среди которых было значительное число представителей местных обществ. Конференция состоялась в такое время, когда еще не была изжита разруха: достаточно сказать, что делегаты из Ярославля ехали в Москву целые сутки. Многие общества изучения местного края, особенно расположенные на окраинах, не имели возможности прислать своих представителей и даже не смогли получить своевременно извещения о созыве конференции. Тем не менее необходимость начать организационную работу в деле краеведения и установить взаимную связь была настолько ощутительна, что конференция была созвана, несмотря на все неблагоприятные условия. Доклады касались самых общих и уже известных большинству тем, имели определенную ценность, потому что содержали формулировки взглядов, хотя и малооригинальных, но еще не высказанных и не обсужденных совместно с участниками краеведческой работы. Выступавшие на съезде представители Наркомпроса А.В. Луначарский и М.Н. Покровский обещали возможную поддержку деятельности обществ по изучению местного края. В результате своих работ конференция вынесла ряд резолюций, напечатанных в ее «Дневнике» [4, с. 77–94].

Конференция постановила образовать при Академии наук Центральное бюро краеведения, куда вошли научные работники и представители местных краеведческих исследовательских обществ. Центральное бюро краеведения стало исполнять обязанности центрального органа, который был нужен краеведческим обществам для установления взаимной связи и развития работы.

В январе 1922 года Академия наук постановила образовать Центральное бюро краеведения в составе двух отделений – ленинградского и московского. В таком виде Центральное бюро краеведения существовало около трех лет.

В 20-е годы успешно проходила работа съездов по краеведению. Они созывались в тех губерниях, где уже работали местные краеведческие общества, воспитавшие интерес к изучению края.

Значительный краеведческий уклон получили и школьные программы Гус'а (Государственный ученый совет). Они значительно усилили интерес учительства к краеведению. Было предложено, чтобы педагог, ведущий занятия на местном материале, не ограничивался решением узкометодических вопросов, вытекающих из школьной работы, а сам принимал участие во всесторонней работе по изучению своего родного края, этим самым он сумеет развить соответствующий интерес и у своих учащихся. Поэтому губпрос в программе своей конференции отвел место докладам о положении краеведения в Западной Европе и в СССР, заслушал ряд сообщений о работе местных музеев и уездных краеведческих организаций Московской губернии, связав, таким образом, вопросы преподавания и очень интересные сообщения учителей о своих опытах краеведческой работы в школе с общими задачами изучения местного края [5].

Таким образом, были рассмотрены истоки школьного краеведения. Краеведение прочно вошло в советскую общеобразовательную школу. Оно явилось

важным средством повышения качества знаний, формирования научного мировоззрения и воспитания патриотизма у учащихся. Важнейшими особенностями школьного краеведения являлась его высокая идейность, общественно полезная направленность и исследовательский характер поисков учащихся.

Сейчас с ростом интереса к национальному духовному наследию возросло внимание в обществе к российской истории и культуре, воспитанию патриотизма. В связи с этим стало возрождаться в школе краеведение. Усиливается также интерес к истории и теории педагогического краеведения.

Библиографический список

1. Пекарский П.П. *Жизнь и литературная переписка Петра Ивановича Рычкова*. Санкт-Петербург: Отделение русского языка и словесности Академии наук, 1867; Т. IV.
2. Селиванов А.М. *Историческое краеведение. Накопление и развитие краеведческих знаний в России (XVIII–XX вв.)*: учебное пособие. Москва: Форум, Инфра-М, 2014.
3. Никонова М.А., Данилов П.А. *Землеведение и краеведение.* Москва, 2002.
4. *Дневник Всероссийской конференции научных обществ по изучению местного края, созываемой Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 года*. 1921; № 5: 77–94.
5. Солонович М.А. *Школьное краеведение в отечественной педагогике 1917–1991 гг. как средство формирования у учащихся самостоятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2009.

References

1. Pekarskij P.P. *Zhizn' i literaturnaya perepiska Petra Ivanovicha Rychkova*. Sankt-Peterburg: Otdelenie russkogo yazyka i slovesnosti Akademii nauk, 1867; T. IV.
2. Selivanov A.M. *Istoricheskoe kraevedenie. Nakoplenie i razvitie kraevedcheskih znanij v Rossii (XVIII-XX vv.)*: uchebnoe posobie. Moskva: Forum, Infra-M, 2014.
3. Nikonova M.A., Danilov P.A. *Zemlevedenie i kraevedenie.* Moskva, 2002.
4. *Dnevnik Vserossijskoj konferencii nauchnyh obschestv po izucheniyu mestnogo kraya, sozyvaemoj Akademicheskim centrom Narkomprosa v Moskve 10-20 dekabrya 1921 goda*. 1921; № 5: 77-94.
5. Solonovich M.A. *Shkol'noe kraevedenie v otechestvennoj pedagogike 1917-1991 gg. kak sredstvo formirovaniya u uchaschihsya samostoyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.20.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-51-54

Temerbekova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Mathematics, Physics and Computer Science, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*
Meshcheryakova K.S., *MA student, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: mecherakovaks@gmail.com*

FORMATION OF GRAPHIC CULTURE OF STUDENTS THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF ANALYTICAL GEOMETRY. In the modern digital space, graphic culture plays an important role in the educational and professional activities of the future specialist. The use of computer programs in teaching certain disciplines at the university allows to clearly explain mathematical concepts, terms, definitions and demonstrate the construction of drawings on certain topics. The developed set of tasks on analytical geometry contributes to the improvement of graphic culture and spatial thinking of students. The authors organized and conducted experimental work on the use of a computer program in the educational process. The analysis of the obtained results allowed concluding that the use of digital technologies in the learning process contributed to increasing the level of students' knowledge and improving their educational results.

Key words: **graphic culture, training, analytical geometry, digital technologies, modeling, graphic editors, student, digital technologies**

А.А. Темербекова, *д-р пед. наук, проф., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*
К.С. Мещерякова, *магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: mecherakovaks@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ

В современном цифровом пространстве графическая культура играет важную роль в образовательной и профессиональной деятельности будущего специалиста. Использование компьютерных программ в преподавании отдельных дисциплин в вузе позволяет наглядно объяснить математические понятия, термины, определения и продемонстрировать построение чертежей по определенным темам. Авторами разработан комплекс задач по аналитической геометрии, способствующий совершенствованию графической культуры и развитию пространственного мышления студентов, организована и проведена опытно-экспериментальная работа по использованию компьютерной программы в учебном процессе при изучении аналитической геометрии. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что использование цифровых технологий в процессе обучения способствовало повышению уровня знаний студентов и улучшению их образовательных результатов по аналитической геометрии.

Ключевые слова: **графическая культура, обучение, аналитическая геометрия, цифровые технологии, моделирование, графические редакторы, студент, цифровые технологии**

Актуальность использования цифровых технологий в сфере образования предоставляет широкие возможности для формирования графической культуры студентов. Использование компьютерных программ и специальных графических редакторов позволяют развивать навыки работы с чертежами, например, создавать и редактировать изображения, после чего точно передавать информацию через прочтение графиков. Использование современных технологий в системе университетского образования является одной из основных задач, поставленных в Концепции развития математического образования в Российской Федерации [1]. В основе данной концепции стоит совершенствование математического образования, целью которого является внедрение новых методов и средств обучения, основанных на последних достижениях технологического прогресса. Этот подход направлен на обеспечение более эффективного и качественного образования в области математики. Становится очевидным, что развитие математического образования невозможно без использования современных технологий обучения. Применение информационно-коммуникационных технологий и интерактивных методик обучения стимулирует активное привлечение студентов к учебному процессу, улучшает понимание математических концепций и способствует развитию аналитических и проблемно ориентированных мыслительных навыков [7].

Целью научной статьи является изучение проблем, связанных с низким уровнем восприятия графических объектов в образовательном процессе и рассмотрение возможностей использования цифровых технологий на занятиях по дисциплине «Аналитическая геометрия». При изучении данной дисциплины особое внимание уделено рассмотрению конкретных примеров построения чертежей на примере компьютерного обеспечения GeoGebra.

Для реализации поставленной цели исследования мы сконцентрировались на решении соответствующих задач: определить преимущества, которые могут быть получены от использования цифровых технологий с целью повышения уровня графической культуры студентов; изучить конкретные примеры применения различных программных продуктов и электронных устройств на занятиях по аналитической геометрии в вузе; оценить результаты использования цифровых технологий в процессе формирования графической культуры студентов, что позволит получить более полное представление о решаемой проблеме и разработать рекомендации по эффективному использованию цифровых технологий в образовательном процессе.

Научная новизна исследования заключается в новом подходе к учебному материалу через решение комплексных задач, использующих динамические чертежи, выполненные с помощью математического пакета GeoGebra. Существует

несколько работ, посвященных внедрению этой программной среды в процесс обучения. Исследования, выполненные С.В. Лариным [2] и О.Л. Безумовой [3], сконцентрированы на демонстрации возможностей среды, разработке динамических чертежей, особенностях построения графиков функций и методологических аспектах применения компьютерной анимации для обучения геометрии. Отдельный интерес представляют исследования Э.В. Чеботаревой [4] и А.Р. Есаяна [5; 6], посвященные проведению компьютерных экспериментов с использованием GeoGebra.

Осуществленный анализ научной литературы, анкетирование студентов на предмет знаний о графической культуре и цифровых технологиях, определение навыков построений, наблюдение за процессом обучения на занятиях по аналитической геометрии, а также опрос студентов об эффективности использования программы GeoGebra показали, что решение проблемы развития графической культуры студентов зависит от использования в процессе изучения дисциплины «Аналитическая геометрия» цифровых технологий, в частности – компьютерной программы GeoGebra.

Рассматриваемая нами компьютерная программа как наиболее значимая позволяет выявить следующие преимущества использования цифровых технологий: увеличение интерактивности при изучении рассматриваемой дисциплины; ускорение процесса работы с кривыми II порядка на плоскости, например, эллипс, гипербола, параллельные прямые, параболы, пересекающие прямые; создание трехмерных моделей, например, построение кривых II порядка в пространстве (гиперболический и эллиптический параболоиды, эллипсоида, конуса и др.); использование различных программных продуктов для создания и редактирования графических изображений на плоскости и в пространстве.

В процессе исследования по проверке эффективности использования цифровых технологий было проведено две диагностики.

В качестве респондентов выступали студенты, обучающиеся по направлениям подготовки: 02.03.01 Математика и компьютерные науки, профиль Цифровые технологии; 01.03.01 Математика, профиль Прикладная математика и программирование; 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профиль Математика и физика ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» физико-математического отделения физико-математического и инженерно-технологического института. Анкетирование включало следующие вопросы и практические задания: 1. Какие виды проекций используются в графической культуре? 2. Выберете определение, соответствующее понятию «прямая». 3. Какие из перечисленных формул используются в курсе аналитической геометрии? 4. Начертите равнобедренный треугольник со сторонами 3 см, 3 см и 5 см. 5. Начертите две пары параллельных прямых так, чтобы образовался ромб. 6. Какие ограничения, на Ваш взгляд, должны учитываться при использовании цифровых технологий при изучении аналитической геометрии? 7. В чем, на Ваш взгляд, перспектива использования цифровых технологий на занятиях по аналитической геометрии?

Анализ результатов тестирования студентов позволил выявить, что наиболее трудным для 41 респондента был шестой вопрос. На него ответило неверно 34 студента, что составляет 83% от общего количества опрошенных. Данный вопрос был связан с определением формулы, которая применяется при изучении аналитической геометрии. Наименьшее количество неправильных ответом мы получили по вопросам 9, 13, 15, что составило 10 (24%) респондентов. В данных вопросах студенты давали определение вектора, строили фигуры с определенными значениями сторон. В целом среднее количество неправильных ответов составило 54% от числа всех опрошенных.

Для повышения эффективности применения цифровых технологий на занятиях по аналитической геометрии с использованием компьютерной программы GeoGebra был разработан комплекс задач практико-ориентированной направленности. Рассмотрим их подробнее:

Задача 1. Постройте треугольник по двум сторонам и высоте, проведённой к одной из этих сторон.

Решение:

1) зададим длины сторон *AB* и *CD*, а также высоту *EF*, которая должна быть меньше сторон треугольника [7];

2) отметим точку *G* на рисовальной плоскости;

3) с помощью инструмента «Отрезок» отложим на рисовальной плоскости отрезок *GH*, который должен быть равен одной из заданных сторон треугольника;

4) построим прямую *e*, которая проходит через точку *G* и перпендикулярна отрезку *GH,* с помощью инструмента «перпендикулярная прямая»;

5) с помощью инструмента «Компас» отложим на прямой *e* отрезок, равный заданной высоте треугольника;

6) с помощью инструмента «Пересечения» получим точки пересечения прямой *e* и окружности, центр которой находится в точке *H* и радиус которой равен второй заданной стороне треугольника. Эти точки обозначаются *J* и *I*;

7) проведем через одну из этих точек, например, точку *J*, прямую *g*, параллельную отрезку *GH,* которую можно построить с помощью инструмента «Параллельная прямая» [7];

8) с помощью инструмента «Компас» построим еще одну окружность с центром в точке *H* и радиусом, равным второй заданной стороне треугольника;

9) произведём построение окружности и прямой *g* с последующим отмечанием точек их пересечения. Для этого используем специальный инструмент «Пересечения», который помог нам найти точки *K* и *L*;

10) применим инструмент «Многоугольник», который позволил создать треугольники с вершинами в точках *GKH* и *GLH,* результат построения показан на рис. 1.

Задача 2. Касательная прямая к окружности.

Решение:

1) выберем инструмент «Перпендикуляр», а затем щелкнем по белому треугольнику. После этого всплывет список, в котором нужно выбрать опцию «Касательная»;

2) выберем окружность, к которой будет проведена касательная, а также точку, через которую она будет проведена;

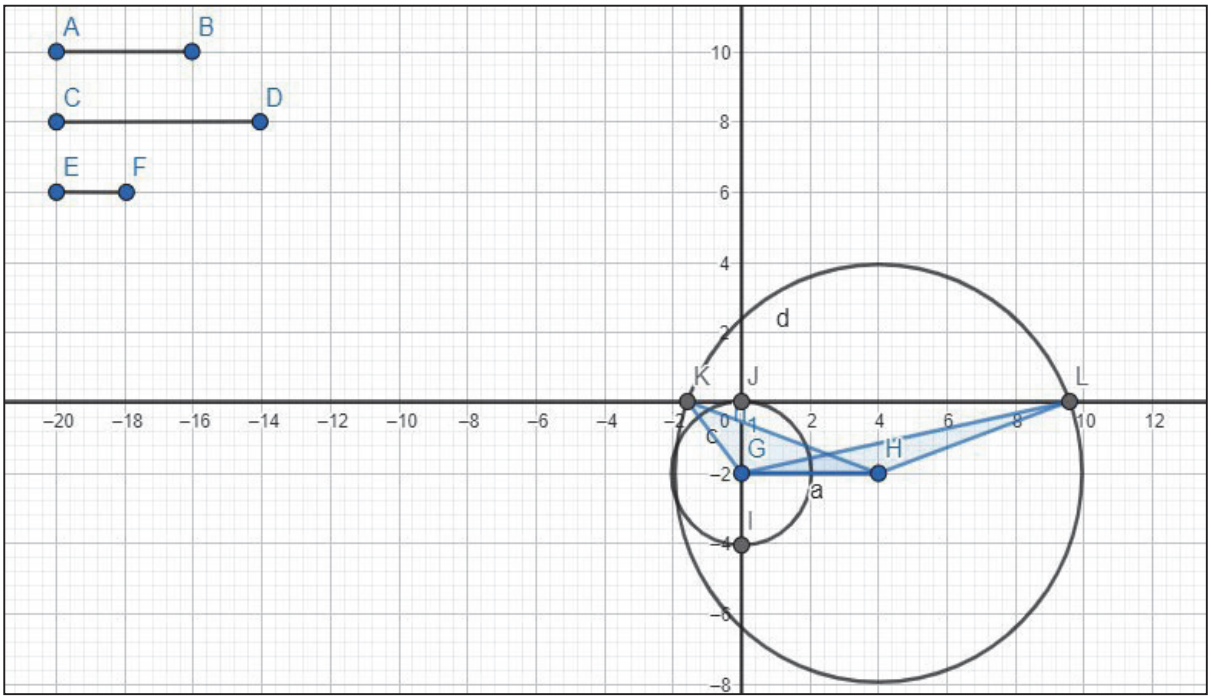


Рис. 1. Треугольник по двум сторонам и высоте, проведённой к одной из этих сторон, построенный с помощью программы GeoGebra

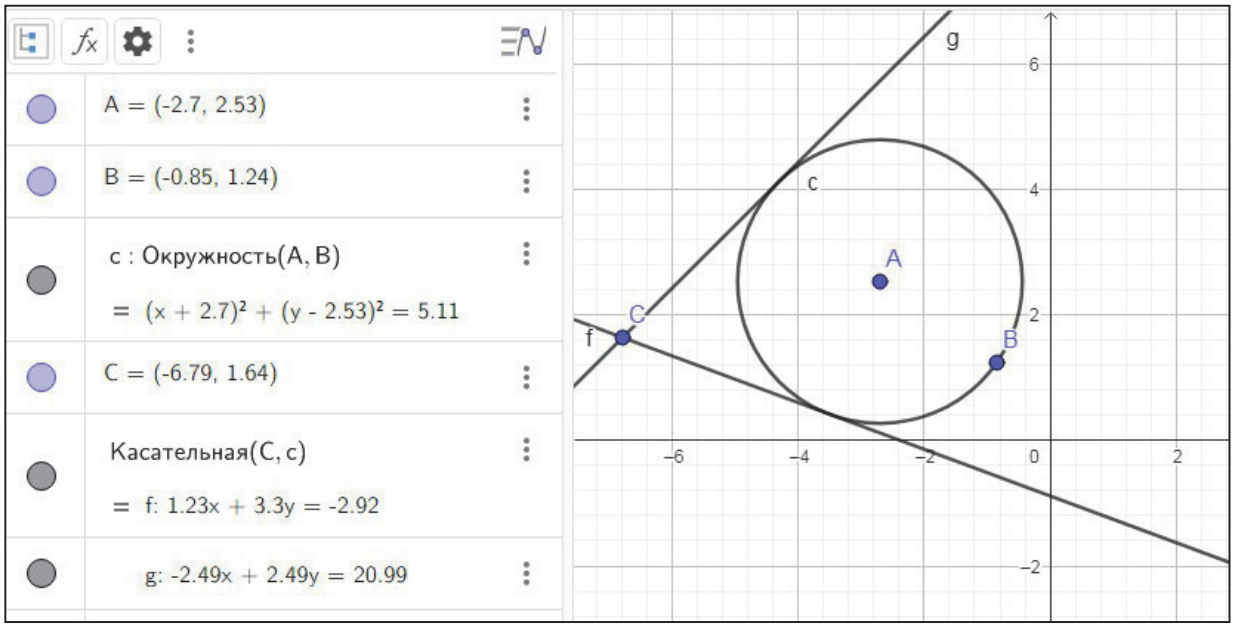


Рис. 2. Касательная прямая к окружности, построенная с помощью программы GeoGebra

3) для создания двух касательных к окружности проводим соответствующие действия дважды, как показано на рис. 2. Однако если требуется провести только одну касательную, то можно скрыть лишнюю касательную. Для этого необходимо щелкнуть правой кнопкой мыши по касательной и убрать галочку перед «Показывать объект».

Задача 3. Угол заданной величины от заданной прямой.

Решение:

1) для построения луча проводим прямую линию между двумя указанными точками;

2) для построения угла заданной величины указываем две точки, через которые должен проходить луч, и устанавливаем величину угла (в нашем случае 60°) в специальное окно, открытие которого возникает при выборе соответствующего инструмента;

3) нажимаем клавиши Enter, на экране появится третья точка угла, через которую следует провести луч, используя инструмент «Луч». В результате будет построен необходимый луч через заданные точки, находящиеся под определенным углом друг к другу, который продемонстрирован на рис. 3.

Задача 4. Построение остроугольного треугольника, в нем три серединных перпендикуляра и описанная окружность.

Решение:

1) выбираем инструмент «Центр» и отмечаем середины отрезков AB, BC и AC. Наименование этих серединных точек может быть изменено путем нажатия на правую кнопку мыши и выбора опции «Переименовать»;

2) проводим серединные перпендикуляры в треугольнике. Для этого используем инструмент «Перпендикулярная прямая». Нажимаем на отрезок AC, к которому будет проводиться перпендикуляр, и на точку F_2, от которой будет проведен перпендикуляр. Аналогичные действия выполняем с точками F_3 и F_1;

3) определяем центр треугольника. Для этого находим точку пересечения трех серединных перпендикуляров. Для нахождения пересечения используем инструмент «Пересечение». После выполнения этого действия автоматически появится новая точка, являющаяся пересечением перпендикуляров. Обозначим эту точку как F;

4) для построения описанной окружности используем инструмент «Окружность по центру и точке». Начальной точкой окружности выбираем точку F, а ра-

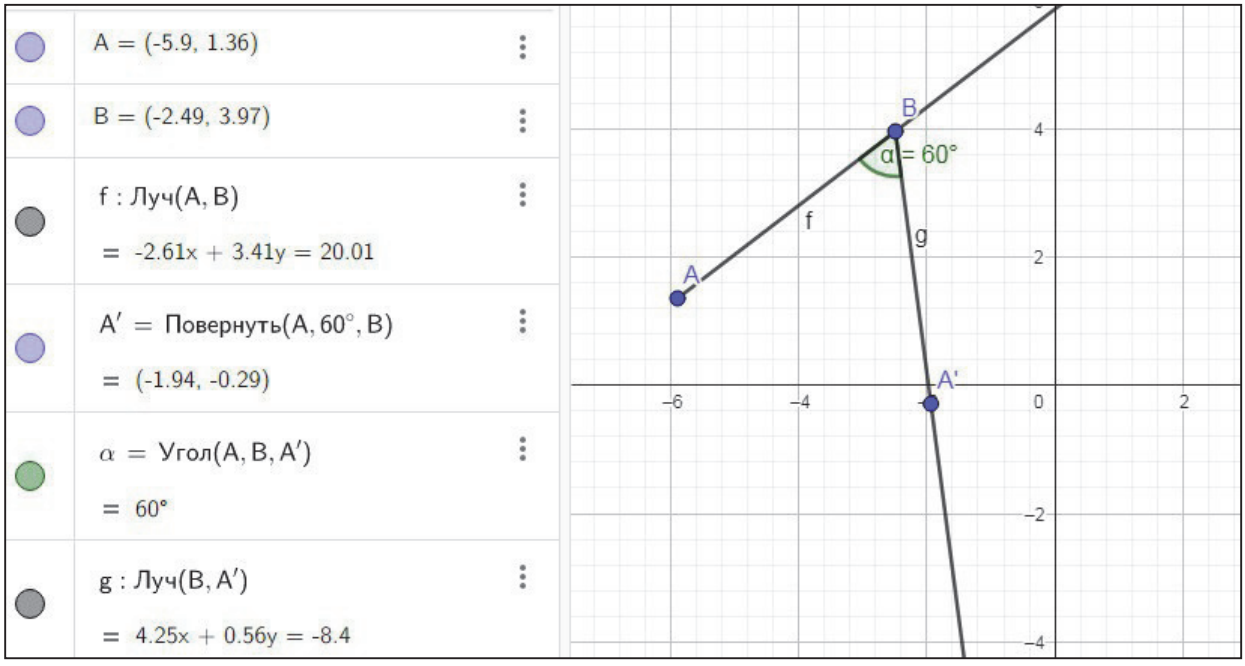


Рис. 3. Угол заданной величины от заданной прямой,
построенный с помощью программы GeoGebra

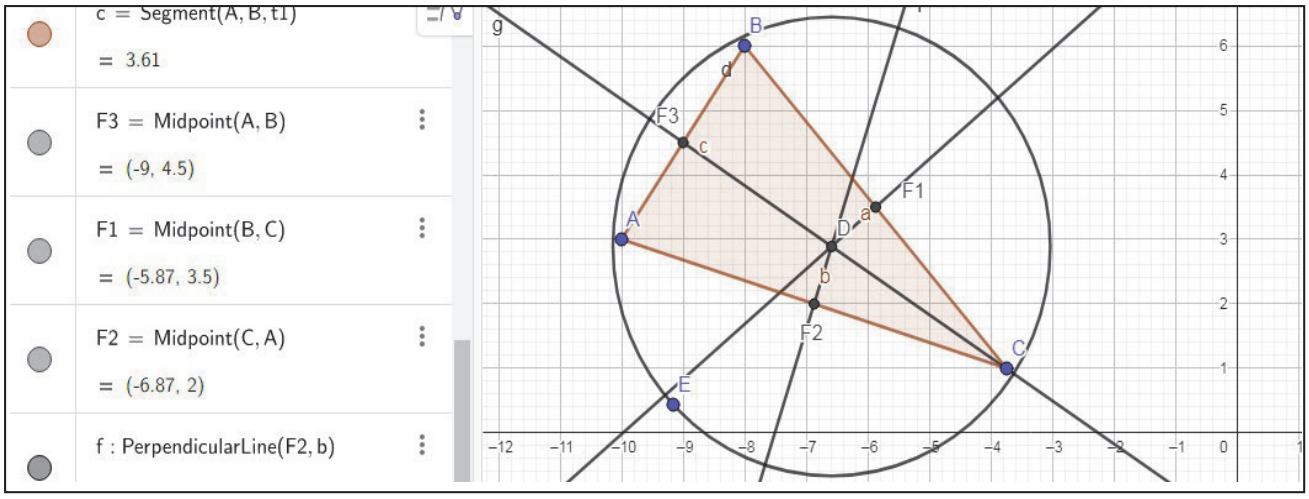


Рис. 4. Остроугольный треугольник с описанной окружностью, построенный с помощью программы GeoGebra

диус увеличиваем до тех пор, пока окружность не проходит через все вершины треугольника. Графическое представление этого процесса показано на рис. 4.

В конце курса был проведен опрос студентов об эффективности использования цифровых технологий на занятиях по аналитической геометрии. Представленные на рис. 5 данные показали следующие результаты:

– 31 (74%) человек положительно относятся к использованию цифровых технологий на занятиях по аналитической геометрии. Студенты отмечают, что это позволяет им лучше понимать материал, более эффективно работать с графиками и диаграммами и увеличивает интерес к дисциплине «Аналитическая геометрия»;

– 9 (21%) респондентов отметили, что использование цифровых технологий на занятиях по аналитической геометрии возможно, но нужна определенная подготовка, ресурсы и организационно-методическая поддержка;

– 2 (5%) обучающихся ответили, что использование технологий необязательно, традиционные методы обучения позволяют лучше понимать учебный материал.

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что до проведения занятий с использование компьютерной программы среднее качество знаний составило 54%, после – 74% обучающихся, что позволяет сделать вывод о том, что благодаря использованию цифровых технологий в процессе обучения удалось повысить эффективность учебного процесса и улучшить результаты обучающихся.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для дальнейшего совершенствования методов обучения аналитической геометрии и формирования графической культуры у студентов, в частности при определении критериев и показателей формирования графической культуры обучающихся в системе образования [8], при организации проектной деятельности и определении алгоритмического мышления обучающихся как одного из факторов, определяющих качество образовательного процесса в области математики, информатики и проектной деятельности [9]. Представленные задачи, алгоритмы их решения могут стать основой для пропедевтической подготовки школьников для итоговой государственной аттестации по математике.

Таким образом, использование различных методов и технологий обучения способствовало повышению интереса и мотивации студентов к изучению дисциплины. В дальнейшем планируется использование цифровых технологий, в том числе компьютерной программы GeoGebra, при изучении других дисциплин в системе высшего образования.

Библиографический список

1. О *Концепции развития математического образования в РФ*. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/#review
2. Ларин С.В. *Методика обучения математике: компьютерная анимация в среде GeoGebra*: учебное пособие. Москва: Юрайт, 2019.
3. Безумова О.Л., Овчинникова Р.П., Троицкая О.Н. и др. *Обучение геометрии с использованием возможностей GeoGebra*. Архангельск: Кира, 2011.
4. Чеботарева Э.В. *Компьютерный эксперимент с GeoGebra:* учебно-методическое пособие. Казань: Издательский дом «МеДДоК», 2016.
5. Есаян А.Р. Создание новых инструментов в GeoGebra. *Проблемы модернизации современного образования*: монография. Калуга: Калужский государственный университет, 2016: 29–59.
6. Есаян А.Р., Добровольский Н.М., Седова Е.А., Якушин А.В. *Динамическая математическая образовательная среда GeoGebra:* учебное пособие. Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2017; Ч. 1.
7. Мещерякова К.С. Формирование графической культуры обучающихся на уроках математики посредством цифровых технологий. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2023; Выпуск 15 (23): 417–419.
8. Темербекова А.А., Байкунакова Г.В. Критерии и показатели формирования графической культуры обучающихся основного общего образования. *Научно-педагогическое обозрение* (Pedagogical Review). 2020; Выпуск 5 (33): 16–21.
9. Temerbekova A.A., Kudryavtsev N.G., Safonova V.Yu., Leushina I.S. Algorithmic Thinking as One of the Factors Determining the Quality of the Educational Process in the Field of Mathematics, Computer Science and Project Activities. *Distance Learning Technologies:* CEUR Workshop Proceedings (4th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, DLT 2019. Yalta, Crimea; Ukraine; 16–21 September 2019). 2021: 425–435.

References

1. O *Koncepcii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-r. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/#review
2. Larin S.V. *Metodika obucheniya matematike: komp'yuternaya animaciya v srede GeoGebra*: uchebnoe posobie. Moskva: Yurajt, 2019.
3. Bezumova O.L., Ovchinnikova R.P., Troickaya O.N. i dr. *Obuchenie geometrii s ispol'zovaniem vozmozhnostej GeoGebra*. Arhangel'sk: Kira, 2011.
4. Chebotareva `E.V. *Komp'yuternyj `eksperiment s GeoGebra:* uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': Izdatel'skij dom «MeDDoK», 2016.
5. Esayan A.R. Sozdanie novyh instrumentov v GeoGebra. *Problemy modernizacii sovremennogo obrazovaniya*: monografiya. Kaluga: Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet, 2016: 29-59.
6. Esayan A.R., Dobrovol'skij N.M., Sedova E.A., Yakushin A.V. *Dinamicheskaya matematicheskaya obrazovatel'naya sreda GeoGebra:* uchebnoe posobie. Tula: Izdatel'stvo Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L.N. Tolstogo, 2017; Ch. 1.
7. Mescheryakova K.S. Formirovanie graficheskoj kul'tury obuchayuschihsya na urokah matematiki posredstvom cifrovyh tehnologij. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2023; Vypusk 15 (23): 417-419.
8. Temerbekova A.A., Bajkunakova G.V. Kriterii i pokazateli formirovaniya graficheskoj kul'tury obuchayuschihsya osnovnogo obschego obrazovaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* (Pedagogical Review). 2020; Vypusk 5 (33): 16-21.
9. Temerbekova A.A., Kudryavtsev N.G., Safonova V.Yu., Leushina I.S. Algorithmic Thinking as One of the Factors Determining the Quality of the Educational Process in the Field of Mathematics, Computer Science and Project Activities. *Distance Learning Technologies:* CEUR Workshop Proceedings (4th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, DLT 2019. Yalta, Crimea; Ukraine; 16-21 September 2019). 2021: 425-435.

Статья поступила в редакцию 25.10.23

УДК 37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-55-57

Tereshchenko E.I., *teacher, English Language Department 5, MGIMO (Moscow, Russia), E-mail: e.tereshchenko@inno.mgimo.ru*

PORTFOLIO OF ACHIEVEMENTS AS A MEANS OF DIAGNOSING THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE. The article presents an original methodology based on maintaining a portfolio (journal) of achievements aimed at developing information competence among students. This methodology offers students a systematic approach to personal development and the enhancement of information competence. An important feature of this methodology is providing students with a tool for self-assessing their skills and improving them. This methodology places particular emphasis on developing students' reflective competence, enabling them to consciously analyze the learning process and personal development. It also contributes to preparing students for the modern demands of the information society, equipping them with the necessary skills for successful future professional endeavors. It also contributes to overall personal growth by helping students not only enhance their skills but also develop themselves as individuals. This makes this methodology a valuable resource in the field of education, promoting student development.

Key words: **achievement journal, achievement portfolio, information competence, personal growth, critical thinking, skills development, self-reflection**

Е.И. Терещенко, *преп., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: e.tereshchenko@inno.mgimo.ru*

ПОРТФОЛИО ДОСТИЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья представляет авторскую методику, которая основана на ведении портфолио (дневника) достижений с целью развития навыков информационной компетентности у студентов. Эта методика предлагает студентам системный подход к личностному развитию и улучшению навыков работы с информацией. Важной чертой методики является предоставление студентам инструмента для оценки своих навыков и возможности их совершенствования. Данная методика уделяет особое внимание развитию рефлексивной компетенции студентов, позволяя им осознанно анализировать процесс обучения и личностное развитие, также способствует подготовке студентов к современным требованиям информационного общества, обеспечивая им необходимые навыки для успешной профессиональной деятельности в будущем. Она также способствует общему личностному росту, помогая студентам не только улучшить свои навыки, но и развивать себя как профессионала. Это делает данную методику ценным ресурсом в сфере образования, способствуя развитию студентов.

Ключевые слова: **дневник достижений, портфолио достижений, информационная компетентность, личностный рост, критическое мышление, развитие навыков, саморефлексия**

В настоящее время информационная компетентность становится все более важной в жизни современного общества. Информационная компетентность, как один из основных элементов грамотности, является важным фактором в будущей профессиональном успехе студентов [1, с. 274]. Для оценки и развития информационной компетентности студентов было разработано множество методов, включая тестирование знаний, оценку практических навыков [2, с. 51], метапознания, социального контекста [3, с. 54], критического мышления, технологической грамотности и др. [4, с. 9]. Важно отметить, что каждый метод имеет свои преимущества и ограничения, и их выбор должен зависеть от целей оценки информационной компетентности и контекста, в котором она будет использоваться [5, с. 203].

Широкое распространение в последние 20 лет получил метод портфолио достижений, применимый на различных уровнях образования для оценки формирования различных навыков. Среди наиболее часто используемых методов оценивания, связанных с использованием портфолио, выделяется академическое портфолио (для демонстрации своих научных и академических достижений); профессиональное портфолио (создается профессионалами для демонстрации своих навыков, опыта и достижений на рабочем месте); художественное портфолио (используется художниками, фотографами, дизайнерами и в других творческих профессиях); учебное портфолио (для документирования учебного процесса); портфолио личных достижений (для документирования личных достижений в разных областях) [6, с. 124]. Мы предлагаем авторскую методику ведения дневника достижений (портфолио) с целью отслеживания прогресса в развитии информационной компетентности и саморефлексии. Исходя из существующей практики, портфолио достижений – это сборник работ, который включает в себя достижения как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Оно представляет собой систему документов, которая отражает процесс развития навыков и компетентностей студента и его достижения в течение определенного периода времени [7, с. 203]. Выбор портфолио достижений как формы оценивания формирования информационной компетентности, совмещающей этот процесс с саморефлексией, является перспективным инструментом в контексте формирования любых умений, навыков и компетенций. Этим определяется актуальность настоящего исследования.

Целью настоящей статьи является анализ авторской методики оценивания развития информационной компетентности у бакалавров университета на основе информационного поведения.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– провести теоретический анализ категории «информационное поведение» как основы информационной компетентности студентов;

– определить наиболее эффективные виды заданий для каждого типа поведения;

– разработать портофолио достижений как инструмент оценивания и самодиагностики формирования информационной компетентности на основе информационного поведения.

Новизной исследования является использование информационного поведения как основы информационной компетентности, а также портфолио достижений как инструмента оценивания.

Теоретической значимостью исследования следует считать разработанную автором систему заданий для развития информационной компетентности на основе классификации информационного поведения, создание авторского портфолио достижений, сочетающего результаты студентов, связанные с формированием информационной компетентности, и саморефлексию указанных достижений; авторский вклад в развитие представлений об эффективных инструментах оценивания формирования информационной компетентности, что было подтверждено эмпирической частью исследования.

Практической значимостью исследования стало использование наработок автора с потенциалом для использования на других направлениях подготовки, которая была подтверждена интеграцией методики в ряд дисциплин в бакалавриате (направление «Экономика»).

Формирование информационной компетентности на основе информационного поведения

За последние 20 с лишним лет было проведено большое количество российских и международных исследований по формированию информационной компетентности в высшей школе (Берман Н.Д., Комиссарова А.В., Вотякова Л.Р., Шамсутдинова Т.М., Маланов И.А., Новиков С.И. и др.). Однако практически ни одно из них не базировалось на информационном поведении. Часто в основу кладется структура информационной компетентности, отдельные группы навыков и умений, как, например, это делает Печинская Л.И. [8, с. 115]. В процессе исследования информационной компетентности нами было выявлено, что существенную роль в формировании информационной компетентности играет информационное поведение личности.

Был проведен обзор литературы, в ходе которого изучены различные подходы к определению информационного поведения. В результате анализа работ Раицкой Л.К., Новикова С.И., Шершнева Д.С., Латыпова А.Р., Я. Хайнстрем и др. и на их основе было разработано собственное определение информационного поведения, согласно которому оно представляет собой индивидуальный способ поведения, направленный на поиск и использование информации. Это поведение может быть продиктовано множеством факторов, включая личностные особенности и стили поиска информации.

Информационное поведение включает личностные предпочтения, связанные с поиском, оцениванием, переработкой и созданием информации [9, с. 142]. В основном в психологии предлагаются разные классификации информационного поведения. В данном исследовании было отдано предпочтение авторитетной концепции информационного поведения, предложенной Я. Хайнстрем, в связи с тем, что она анализирует информационное поведение, опираясь на личностные особенности пользователей (студентов).

Следующим шагом в исследовании стала разработка типов заданий, связанных с информацией для бакалавров, используемых как в курсах специальных дисциплин (например, «Экономическая теория»), так и в курсах иностранного

языка («Английский язык»). На основе классификации Я. Хайнстрем и специально составленных анкет были определены типы поведения каждого студента, принимающего участие в эксперименте. Затем в курсе преподавания указанных дисциплин преподаватели давали каждому студенту задания двух типов: 1) задания, ориентированные на тип поведения студента (поскольку такие задания были наиболее эффективные для поиска информации каждого типа); 2) задания, компенсирующие нехватку навыков у того или иного типа (позволяющие всесторонне развивать информационную компетентность). Были созданы контрольная и экспериментальная группы для более точной оценки результатов эксперимента. Эмпирическое исследование проводилось в каждой группе в течение одного года обучения. Обе группы показали тенденции к росту сформированности информационной компетентности, однако экспериментальная группа показала лучшие результаты. Контрольная и экспериментальная группы имели приблизительно одинаковые уровни информационной компетентности на начало эксперимента. Для оценки результатов эксперимента в исследовании проводилось сравнение контрольной и экспериментальной групп после эксперимента (критерий Манна-Уитни), а также была проведена оценка изменений внутри каждой из исследуемых групп с помощью критерия Вилкоксона. Результаты показали, что на конец эксперимента различия в выраженности информационной компетентности между двумя группами являются статистически значимыми ($U = 2902{,}5$; $p < 0{,}001$), и экспериментальная группа продемонстрировала более высокие показатели. Критерий Вилкоксона показал, что как в экспериментальной группе ($z = -7{,}762$; $p < 0{,}001$), так и в контрольной группе ($z = -5{,}872$; $p < 0{,}001$) наблюдаются достоверные сдвиги. Это указывает на значимые изменения в информационной компетентности участников исследования в обеих группах.

Таким образом, результаты сравнительного анализа и оценки изменений внутри группы позволяют сделать вывод о положительном влиянии эксперимента на формирование информационной компетентности, а также подтверждают достоверность результатов и статистическую значимость различий между группами.

Портфолио достижений и диагностика сформированности информационной компетентности студентов

В ходе всего проводимого эксперимента студенты экспериментальной группы проходили несколько опросов и тестирований, которые позволяли видеть, как развивались их навыки. Все результаты фиксировались параллельно каждым студентом, а также преподавателем в личном портфолио достижений студента, при этом в портфолио присутствовал элемент рефлексии, где студентам, которым разъяснялись механизмы формирования информационной компетентности и ее развития, объяснялось также, как информационное поведение способствует развитию информационной компетентности, а что, напротив, тормозит ее. Студенты могли сами оценивать и прослеживать эти процессы, далее анализируя все результаты совместно с преподавателем.

Вводная часть портфолио начиналась с описания целей и задач заполнения портфолио (дневника) развития навыков информационной компетентности. Это позволило студентам лучше понимать, зачем им рекомендовано вести эту тетрадь, и какие преимущества они получат в результате ее заполнения. В этой части рабочей тетради также описывался термин «информационная компетентность», поскольку это позволило студентам понять, что именно подразумевается под этим понятием, над какими конкретными навыками и умениями им придется работать.

1. В первом задании от студентов требовалось самостоятельно описать трудности, с которыми они сталкиваются в процессе поиска информации. Такой подход помог студентам осознать, что они могут столкнуться с препятствиями при поиске информации и нужно уметь их преодолевать. Также осознание индивидуальных трудностей, с которыми сталкивается студент, помогло преподавателям и создателям учебных материалов разработать более эффективные стратегии обучения и материалы с заданиями, которые смогли лучше соответствовать потребностям студентов для улучшения навыков информационной компетентности. Задание на описание ожидаемого результата и его важности для студента имеет несколько целей: установка личных целей и мотивации, планирование индивидуального плана обучения, инструментарий оценки прогресса.

2. Далее переходим к следующему заданию, в котором студенты перечисляли навыки и инструменты, которые могли помочь им улучшить навык работы с поиском информации. Целью задания было помочь студентам осознать важность личной ответственности в процессе развития своей информационной компетентности.

3. В следующем задании студентам требовалось описать набор задач, которые они готовы систематически выполнять для достижения заданных целей, что позволяет студентам развить общие навыки планирования и самоорганизации, которые являются важными для успешной работы не только с поиском информации, но и в любой другой профессиональной области. Задание помогло студентам понять, какие именно навыки им необходимо развивать, чтобы стать более компетентными информационно.

4. В задании, где нужно было описать принципы, которыми студенты руководствуются в процессе поиска информации, предполагалось, что студенты перечислят, какие конкретные стратегии, методы и подходы они используют при поиске информации, чтобы эффективно выполнять задачи, которые они определили в предыдущем задании. Преподаватель имел возможность оценить критерии выбора информации, которыми руководствуется студент, увидеть, как студент различает типы источников информации, анализирует и интерпретирует информацию.

На следующем этапе студенты проводили оценку среднесрочных результатов по развитию собственной информационной компетентности. В этот момент студенты уже могли оценить свой прогресс, проанализировать свои достижения и трудности, а также сделать выводы о том, какие умения и навыки они должны развивать дальше. Этот этап являлся важным для студентов, так как они смогли проследить свой путь развития и получить мотивацию для улучшения своих навыков. Кроме того, анализ результатов также смог помочь преподавателям в улучшении учебного процесса и предоставлении студентам более эффективной обратной связи. Этап подведения среднесрочных результатов обучения включал следующие задания:

1. Первое задание в рамках оценки среднесрочных результатов предполагало перечисление сложностей, с которыми студенты столкнулись в процессе выполнения специально разработанных заданий. Это задание было также включено, чтобы студенты могли понимать, какие ошибки они допускают, какие области нуждаются в доработке в процессе выполнения заданий. Это помогло им настроиться на непрерывное улучшение и развитие личностных компетенций и дало возможность преподавателю еще лучше понимать потребности студентов и адаптировать учебный процесс к их нуждам.

2. Второе задание заключалось в перечислении мер, которые студенты предприняли для преодоления сложностей, с которыми они столкнулись на первом этапе обучения. Таким образом, они смогли определить, какие из действий привели к продуктивному результату, и они смогут применить их при решении подобных проблем в будущем.

3. Далее студентам предлагалось представить свои достижения в развитии информационной компетентности за пройденный период. Их описание могло быть в форме конкретных задач, проектов или просто определенных навыков, которые они освоили. Для более эффективной самодиагностики некоторые студенты использовали специальные методы, такие как SWOT-анализ, для выявления своих сильных и слабых сторон в развитии информационной компетентности и определения возможностей и препятствий, с которыми они могут столкнуться в будущем.

4. Следующий этап самодиагностики информационной компетентности студентов в рамках подведения среднесрочных результатов заключался в создании таблицы «Что я хочу дальше?», где студенты должны определить свои цели развития в области информационной компетентности. Это могли быть как краткосрочные, так и долгосрочные цели, которых они хотели бы достичь. Студенты также должны были определить задачи, которые нужно было выполнить для достижения каждой цели. Задачи должны были быть конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и связанными со временем. И, наконец, студенты должны были перечислить необходимые действия, которые нужно было предпринять для достижения каждой задачи. Это могли быть конкретные шаги, действия, которые студенты должны были выполнить, чтобы успешно достигнуть своих целей.

5. Затем было включено задание, направленное на оценку изменений в информационно-поисковом поведении студента после прохождения первого этапа обучения. После проведения анкетирования самодиагностики на определение типа информационно-поискового поведения студент получал информацию о характерном ему типе информационно-поискового поведения и теперь уже мог сравнить его с результатами, которые он получил после первого этапа обучения и выполнения специально разработанных заданий. В задании студентам предлагалось описать, приобрели ли они качества, характерные для других типов информационного поведения, которые не были характерны для их исходного типа. Это задание позволило студентам проанализировать и оценить, какие модификации произошли в их информационно-поисковом поведении за отведенный период.

6. После этого студенты переходили к определению привычек, которые способствовали развитию этих навыков. Это задание позволило студентам структурировать и проанализировать свои действия и привычки, которые будут поддерживать их информационную компетентность на высоком уровне.

7. Следующее задание мотивировало студентов пересмотреть свои предыдущие ответы про сложности, испытываемые в процессе поиска информации, и обратить внимание на то, как они изменили свой взгляд и подход к поиску информации. Соответственно, задание на этом этапе состояло в том, чтобы студенты перечислили сложности (если они изменились за этот период обучения), с которыми они столкнулись в процессе поиска информации в рамках выполнения заданий, и сравнили свой текущий список с предыдущим. Предполагалось, что студенты перечислят:

– Какие сложности из первоначального списка были решены?
– Какие новые сложности возникли в процессе обучения?
– Какими новыми способами удается справляться со сложностями?
– Есть ли какие-то новые инструменты или ресурсы, применяемые для более эффективного поиска информации?

8. Завершающим этапом в рамках подведения среднесрочных результатов являлось задание на формулирование выводов об оценке текущего уровня

информационной компетентности и возможностях его повышения. Студенты давали оценку своих новых знаний, навыков и умений в области информационной компетентности, а также описывали направления, в которых им хотелось бы развиваться, чтобы улучшить свои результаты. Студенты должны были дать ответ на данное задание в формате письменного эссе. Это задание помогло преподавателям оценить эффективность включения специальных заданий в программу обучения и разработать индивидуальные рекомендации для каждого студента.

Далее студенты переходили ко второму (финальному) этапу обучения и после этого вновь заполняли портфолио достижений. На этом этапе студенты перечисляли, какие умения они приобрели за весь период участия в обучении в рамках работы над улучшением навыков информационной компетентности. Данный раздел портфолио позволил осознать, какие задания по поиску информации во время обучения и проведения эксперимента имели наибольший потенциал для развития информационной компетентности, а какие были менее эффективны в достижении поставленных целей. Студентам необходимо было не только указать задания и распределить их по категориям (эффективное – неэффективное), но и объяснить свой выбор. Студенты должны были обосновать свои ответы конкретными примерами и аргументами. Это задание имело своей целью показать студентам, насколько важна обратная связь в процессе обучения, как и их мнение о том, насколько высоко они оценивают эффективность заданий. Этот раздел помог студентам осознать, что они играют активную роль в процессе обучения и могут влиять на его результаты. Кроме того, при финальной оценке студенты применяли навыки критического мышления и делали оценку различных подходов к обучению, что могло быть полезно не только в учебе, но и в будущей профессиональной деятельности. Также на финальном этапе в портфолио достижений был включен раздел, где студенты предлагали собственные рекомендации и стратегии эффективного поиска, обработки и использования информации. Этот раздел позволил студентам систематизировать полученные знания и навыки в области информационной компетентности. Студентам удалось выработать собственный подход к поиску информации и развить навыки самообучения. Задание способствовало улучшению методик и технологий обучения, так как студенты могли предложить новые идеи и подходы к работе с информацией. Путем использования разнообразных заданий в рамках обучения и эксперимента и занесения их результатов в портфолио достижений студенты смогли улучшить свою информационную грамотность и стать более компетентными пользователями информации. Кроме того, использование портфолио помогло студентам понять важность критического мышления и обратной связи в процессе самообразования и саморазвития. В качестве обратной связи портфолио достижений включал самодиагностику, оценивание различных навыков и аспектов информационной компетентности, а также способы диагностики, включая портфолио и обратную связь. При этом студенты отмечали такие положительные стороны, как рефлексия и самооценка, наглядная визуализация прогресса, мотивация и целеполагание и др. Проведенный опрос среди преподавателей показал следующее: преподаватели отмечали, что наличие портфолио не только фиксировало все изменения, но и позволяло увидеть отношение каждого студента к происходящим процессам, и если было отмечено снижение мотивации, они могли оперативно реагировать и вносить корректировки в образовательный процесс для поддержки и восстановления мотивации учащихся.

Таким образом, в статье были раскрыты основные компоненты авторской методики оценивания, развития информационной компетентности у бакалавров университета на основе информационного поведения. Был проведен теоретический анализ категории «информационное поведение» в связи с формированием информационной компетентности студентов на основе типов информационного поведения. Были определены виды заданий, эффективные для каждого типа информационного поведения. Разработан и проверен эмпирически портфолио достижений, в котором фиксировались этапы формирования информационной компетентности студентов, а также самодиагностика (саморефлексия).

Использование портфолио в качестве инструмента диагностики информационной компетентности имеет высокую эффективность. Этот подход может быть перенесен и на другие компетенции, а также интегрирован в различные образовательные контексты, поскольку он позволяет студентам осознанно оценивать свой прогресс и предоставляет преподавателям ценную информацию для адаптации учебного процесса. Перспективным представляется проведение дополнительных исследований по типам заданий, эффективным для развития информационной компетентности у студентов других направлений, где дисциплины имеют другую специфику, отличную от дисциплин бакалавров по направлению подготовки «Экономика».

Библиографический список

1. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва: ИИО РАО, 2008.
2. Белянкина Т.В. Портфолио как средство развития рефлексивной компетенции будущих педагогов. *Вестник ТГПУ*. 2017; Т. 165, № 11: 51–56.
3. Балашова Е.Ю. Использование портфолио в образовательном процессе: опыт и перспективы. *Высшее образование сегодня*. 2012; № 7: 49–54.
4. Виноградова Т.В. Методика разработки и использования портфолио студента на основе образовательных стандартов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014; № 6 (33): 8–13.
5. Карева О.И. Портфолио студента: опыт формирования и оценки в практике высшей школы. *Молодой ученый*. 2017; № 6 (142): 202–205.
6. Игонина Е.В. Применение студенческого портфолио в диагностике профессиональных компетенций студентов вуза. *Образование и наука*. 2011; № 10.
7. Карева О.И. Портфолио студента: опыт формирования и оценки в практике высшей школы. *Молодой ученый*. 2017; № 6 (142): 202–205.
8. Печинская Л.И. *Формирование иноязычной информационной компетенции у студентов технических вузов: в рамках курса дисциплины «Иностранный язык»*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
9. Heinström J. *Fast Surfers, Broad Scanners and Deep Divers. Personality and Information Seeking Behaviour*. Åbo Akademi University Press, 2002.

References

1. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva: IIO RAO, 2008.
2. Belyankina T.V. Portfolio kak sredstvo razvitiya refleksivnoj kompetencii buduschih pedagogov. *Vestnik TGPU*. 2017; T. 165, № 11: 51-56.
3. Balashova E.Yu. Ispol'zovanie portfolio v obrazovatel'nom processe: opyt i perspektivy. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; № 7: 49-54.
4. Vinogradova T.V. Metodika razrabotki i ispol'zovaniya portfolio studenta na osnove obrazovatel'nyh standartov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 6 (33): 8-13.
5. Kareva O.I. Portfolio studenta: opyt formirovaniya i ocenki v praktike vysshej shkoly. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 6 (142): 202-205.
6. Igonina E.V. Primenenie studencheskogo portfolio v diagnostike professional'nyh kompetencij studentov vuza. *Obrazovanie i nauka*. 2011; № 10.
7. Kareva O.I. Portfolio studenta: opyt formirovaniya i ocenki v praktike vysshej shkoly. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 6 (142): 202-205.
8. Pechinskaya L.I. *Formirovanie inoyazychnoj informacionnoj kompetencii u studentov tehnicheskih vuzov: v ramkah kursa discipliny «Inostrannyj yazyk»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
9. Heinström J. *Fast Surfers, Broad Scanners and Deep Divers. Personality and Information Seeking Behaviour*. Åbo Akademi University Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.11.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-57-60

***Khosainova O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy, 13.00.02 Theory and methodology of teaching and upbringing), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: o.s.khosainova@inno.mgimo.ru*

***Maksimkin I.A.**, teaching assistant, Department of Romanic Languages and Linguodidactics, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: MaksimkinIA@mgpu.ru*

CULTURAL VERIFICATION OF CONCEPTS AS AN IMPORTANT METHOD FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEXICAL SKILLS ON THE BASIS OF MULTICULTURAL APPROACH IN FRENCH LANGUAGE TEACHING. The article specifies the role of cultural verification of concepts in the development of lexical skills of students of linguistic specialties and substantiates the expediency of turning to a multicultural approach in teaching French. The article also points out that conceptual learning can be an effective strategy for developing students' multicultural lexical skills and immersing them in francophone cultures. The authors present a list of the main criteria of cultural verification of concepts available to senior students in French language learning and give a sample of the results of cultural verification of a concept on the example of the concept "society/community" in French using such criteria as state symbols, textbooks on French, everyday culture of communication, phonetic structure and features of articulation, philosophical systems.

Key words: **French language, concept, lexical skills, multicultural approach, cultural verification of concept, Francophonie**

***О.С. Хосаинова**, канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.s.khosainova@inno.mgimo.ru*
***И.А. Максимкин**, асс., ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: MaksimkinIA@mgpu.ru*

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПТОВ КАК ВАЖНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье уточняется роль культурологической верификации концептов в развитии лексических умений студентов лингвистических специальностей, и обосновывается целесообразность обращения к поликультурному подходу при обучении французскому языку. В статье также отмечается, что концептное обучение может стать эффективной стратегией развития поликультурных лексических умений студентов и погружения их во франкофонные культуры. Авторы представляют список основных критериев культуроведческой верификации концептов, доступных студентам старших курсов при изучении французского языка, и приводят образец результатов культуроведческой верификации концепта на примере концепта «общество/общность» во французском языке при использовании таких критериев, как государственная символика, учебные пособия по французскому языку, повседневная культура общения, фонетический строй и особенности артикуляции, философские системы.

Ключевые слова: **французский язык, концепт, лексические умения, поликультурный подход, культурологическая верификация концептов, франкофония**

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью формирования и развития у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения иностранным языкам таких компетенций, как:

– способность к восприятию межкультурного разнообразия общества в социально-историческом, философском и этическом контекстах (УК-5);

– способность к применению системы лингвистических знаний об основных явлениях (в частности лексических), а также о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка и его функциональных разновидностях (ОПК-1);

– способность к осуществлению межкультурного и межъязыкового взаимодействия в письменной и устной форме в общей и профессиональной сферах общения (ОПК-4). [1].

Обращение к поликультурному подходу при этом представляется нам целесообразным, поскольку он продвигает идею культурного разнообразия в странах изучаемого языка, что характерно для франкофонного сообщества, так как французский язык используют в качестве официального или одного из официальных языков не только Франция, но и Бенин, Буркино-Фасо, Бурунди, Вануату, Габон, Гаити, Гвинея, ДРК, Джибути, Камерун, Коморы, Кот-д'Ивуар, Люксембург, Мадагаскар, Мали, Мартиника, Монако, Нигер, Республика Конго, Руада, Сейшельские Острова, Сенегал, Того, Французская Полинезия, ЦАР, Чад и Экваториальная Гвинея. Он также является официальным на части территорий Бельгии, Индии, Италии, Канады, США и Швейцарии.

Метод культуроведческой верификации концептов при этом может способствовать развитию вышеперечисленных компетенций студентов, поскольку помогает им адаптироваться к различиям в культурных ценностях, нормах и убеждениях. Использование на занятиях по французскому языку метода культуроведческой верификации концептов способствует формированию у студентов «представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков» [2, с. 99].

Цель исследования – разработать шаблон культуроведческой верификации концептов, на который смогут опираться студенты старших курсов в рамках опытного обучения, направленного на развитие у них лексических навыков иноязычной коммуникативной компетенции французского языка.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– обосновать необходимость проведения культуроведческой верификации концептов при обучении студентов французскому языку;

– вычленить основные критерии культуроведческой верификации концептов, на которые могут опираться студенты при изучении французского языка;

– представить наглядный образец культуроведческой верификации на примере концепта «общество/общность».

Для решения поставленных задач в настоящем исследовании использовались следующие научно-исследовательские методы: анализ литературы по методике обучения иностранным языкам и лингводидактике; контент-анализ; обобщение отечественного опыта разработки проблемы культуроведческой верификации концепта; метод культурологической верификации концептов.

Научная новизна исследования заключается в разработке простого шаблона культуроведческой верификации концептов, доступного для использования студентами на занятиях по французскому языку.

Теоретическую основу исследования составили идеи поликультурного подхода и положения теории и методики обучения иностранному языку [2–5].

Практическая значимость заключается в возможности целенаправленного использования преподавателями на занятиях по французскому или другим языкам результаты настоящего исследования, а также при разработке учебников, учебных пособий, учебных программ.

Поликультурный подход к обучению французскому языку предполагает развитие у студентов поликультурных лексических умений, позволяющих эффективно осуществлять общение с представителями разных франкофонных культур. Данные умения формируются на основе анализа смысловых полей лексической единицы, которые отражают национальные концепты различных сообществ, использующих французский язык как язык национального общения. Поликультурные лексические умения включают в себя действия по восприятию, пониманию, сопоставлению, дифференциации значений конкретной лексической единицы французского языка, отражающей различные национальные концепты франкофонных стран и, соответственно, демонстрируют отличия на уровне менталитета представителей этих стран.

Концептное обучение может стать эффективной стратегией развития поликультурных лексических умений студентов и погружения их во франкофонные культуры, поскольку концепты, по мнению известного отечественного ученого Ю.С. Степанова, являются своего рода «сгустками культуры того или иного этноса, сформированного в конкретный момент времени» [6, с. 40–43]. Изучение концептов позволяет сформировать у обучающихся более обширные представления о культуре той или иной национальной (в нашем случае французской) и наднациональной (франкофонной) общности [4; 5]. Одновременно с представлениями об идентичности, проявляющейся в концептах, происходит формирование представлений об инаковости и чуждости мира франкофонного по отношению к другим этносам [7], национальным, а также наднациональным общностям, конкурирующим в эпоху глобализации друг с другом. Концепты франкофонных культур отражают общее и различное в менталитете носителей французского языка на всем франкофонном пространстве, и без осмысления их особенностей обучающиеся не смогут полноправно участвовать в диалоге культур. Несмотря на то, что концепты графически и фонетически схожи, носители французского языка из разных стран нередко вкладывают в них различный смысл и используют их различные номинации, которые можно проанализировать в корпусах с помощью метода контент-анализа. Каждый отдельный концепт представляет собой сложную, многомерную ментальную единицу, интегрирующую понятийные, культурно-ценностные, эстетические и образные компоненты, которые вербализуются в языке, речи, художественном тексте [8].

Через сопоставление отличных друг от друга смыслов путем метода контент-анализа номинаций одинаковых графически и фонетически концептов франкоязычных стран в корпусах текстов обучающиеся переходят к уровню осмысления франкофонной культурной идентичности. Номинации – это своего рода фон концепта, передающие культурологическую, ассоциативную информацию. Номинации являются лингвистическими категориями, в то время как концепт – ментальной категорией. Любой концепт проходит сложный путь понятийной эволюции в языке и культуре. На этом пути у него аккумулируется своеобразный номинативный фон, исторически сформировавшийся пласт ассоциаций, значений [9].

В рамках предстоящего опытного обучения студенты на старших курсах (3–4 курс бакалавриата) будут анализировать собрание текстов национальных корпусов французского языка, изучать и документировать разные варианты французского языка, созданные для того, чтобы лучше понимать лингвистические и культурные различия, представленные в регионах. В доступе студентов будут следующие корпуса:

– CFPQ (Corpus de français parlé au Québec), в котором представлен один из самобытных канадских вариантов французского языка [10];

– Corpus of French-speaking literature from black Africa, отражающий особенности франкофонии в странах Аффрики [11];

– CFPP2000 (Corpus de français parlé parisien des années 2000), знакомящий студентов с языком столицы Франции [12];

Эти три корпуса выбраны неслучайно. На наш взгляд, через них лучше всего просматривается вариативность французского языка, обусловленная историко-культурными, психологическими и внутриязыковыми факторами. Корпуса разговорного французского языка в Квебеке и в Африке сильно отличаются от Парижского в силу определенных исторических событий, взаимодействия с другими национальными языками и из-за специфики менталитета, особого мировосприятия.

Представленное опытное обучение включает в себя несколько этапов. **Первый этап** представляет собой серию вводных занятий, в рамках которых необходимо:

– познакомить студентов старших курсов бакалавриата с такими понятиями, как «культура», «поликультурный подход», «франкофония», «концепт», «контент-анализ», «культурологическая верификация» и т. д.;

– наглядно продемонстрировать важность и пользу проведения культурной верификации концептов;

– представить простой шаблон культуроведческой верификации концептов, доступный для использования студентами на занятиях по французскому языку;

– продемонстрировать студентам результат культуроведческой верификации на примере концепта «общество/общность» во французском языке.

Второй этап опытного обучения предполагает, что обучающиеся самостоятельно проводят лингвистический анализ для интерпретации номинаций и делят анализируемые концепты на четыре группы:

1. В национальных корпусах концепт может быть отражен сходным набором лексем, но с разной частотностью употребления. Различная частотность говорит о различных ценностных приоритетах, которые имеются в культурах.
2. Одинаковый концепт представлен разным набором лексем. Список лексем в одном корпусе может кардинально отличаться от списка лексем другого корпуса или совпадать, но быть значительно шире.
3. Различная сочетаемость сходных лексем в национальных корпусах свидетельствует о различном культурном понимании концепта.
4. Схожие лексемы с одинаковой частотностью говорят о схожести культур [13].

На **третьем этапе** опытного обучения студенты переходят непосредственно к применению метода культурологической верификации концептов, который предполагает проверку результатов собственной интерпретации и обращение к другим областям гуманитарного знания, что позволяет провести глубокий культуроведческий анализ. Это необходимо, потому что концепт, во-первых, представляет собой ментальную единицу, которую невозможно полноценно выразить при помощи языковых средств. Во-вторых, в полной мере ни в одном исследовании нельзя отразить все возможные средства языковой и речевой репрезентации конкретного концепта. В-третьих, концепты – величины динамичные, поэтому каждое описание концепта остаётся актуальным только для конкретного исторического этапа. В-четвёртых, исследования не могут охватить всю совокупность носителей конкретного языка для проведения максимально объективной верификации [8].

Четвёртый этап опытного обучения предполагает представление студентами собственных результатов в исследовании различных концептов, обсуждение, дискуссии, подведение итогов.

Поскольку возможности обучающихся при проведении культуроведческой верификации концепта ограничены, и они не смогут проводить опросы или анкетирования среди носителей языка, в рамках опытного обучения студентам будет предложен список из десяти критериев, которые не требуют ни проведения глубоких лингвистических исследований, ни больших временных затрат, ни наличия специального технического обеспечения.

В частности, студентам предлагается выяснить, совпадает ли их понимание концепта с тем, как он отражён в:

– учебных пособиях по французскому языку ведущих издательств;
– государственной символике (флаг/гимн);
– повседневной культуре общения (этикете, жестах);
– списке праздников;
– фонетическом строе, особенностях артикуляции;
– предметах материальной культуры: мода, гастрономия, музыкальные стили, изобретения;
– прагматических текстах: буклетах, социальной рекламе, своде общественных правил, законах;
– персоносфере (биографии и деятельности, поступках великих людей);
– истории, научных достижениях, искусстве;
– классической литературе и философских системах.

Гипотеза предстоящего опытного обучения предполагает, что культуроведческая верификация культурно маркированного концепта может осуществляться как минимум по четырём из представленных ниже критериев, что подтвердит достоверность результата.

Остановимся на некоторых из вышеперечисленных критериев подробнее. Во время вводных занятий нам представляется важным объяснить студентам, что авторы **учебных пособий по французскому языку** не только учат нас общению в бытовых ситуациях, но и предлагают поразмышлять над ценностями иностранной культуры в сопоставлении с родной. Например, о таких концептах, как «время», «свобода», «семья», «солидарность», «родина». Предложенные тексты или аудиоматериалы учебника могут подтверждать или опровергать данные интерпретации в корпусах.

Анализируя **государственную символику**, студенты также уже должны осознавать, что слова гимна безусловно отражают ценности того или иного государства, это квинтэссенция воззрений его народа. Геометрия флагов тоже говорит о многом. Учитывать нужно, присутствуют ли на флаге горизонтальные или вертикальные полосы, а также обращать внимание на дробность или монохромность. Если полосы флага горизонтальные, можно говорить о некой устремленности вширь, широте территории. В том случае, если флаг вертикальный, на первом месте стоит социальная иерархия, этажи, сословия. Во Франции, например, действительно, основное внимание уделяется не индивиду, а общественной жизни. Дробность говорит об искусственности происхождения государства, что оно было создано извне, например, можно обратиться к истории США. Монохромность, наоборот, свидетельствует о непрерывности, естественном происхождении государства, природности [14].

Обсуждая со студентами тему **праздников**, можно подчеркнуть, что они отражают коллективную память. Сравнив, например, списки праздников и памятных дат двух франкофонных стран, мы сможем понять, что общее у них в менталитете, и проверить, как представлен искомый нами концепт в этих праздниках. Нельзя также не отметить, что **предметы материальной культуры** отражают психологию народа и тем самым подтверждают или опровергают некоторые концепты.

В качестве примера отражения концептов в **персоносфере** можно предложить обучающимся обратиться к биографии людей, память которых увековечена в Пантеоне, усыпальнице выдающихся личностей Франции. Жизнь и поступки великих людей воплощают ценности французской республики.

Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, последний критерий, предполагающий среди прочего анализ культурных различий в трактовании концептов в **литературе франкофонных авторов**, т. е. авторов, для которых французский язык не является родным. Используя французский язык, они привносят в него отличные от французов ценности, собственную историю, духовную жизнь, специфическое видение мира. Франкофонные авторы находятся и на точке скрещения культур – французской и родной, и на стыке языков. Они способны посмотреть на культуры со всех сторон, более объемно, поскольку часто живут на две страны и, владея в равной степени двумя языками, видят плюсы и минусы родной и иноязычной культуры. Французский писатель, блестяще владеющий языком, может даже «проиграть» франкоязычному африканскому автору, поскольку африканский автор в равной степени причастен к двум национальным картинам мира, хорошо владеет ими.

К сожалению, французы сами неохотно признают писателей из других стран, у них имеется четкое разделение на auteur français и auteur francophone, и далеко не все авторы попадают в первую категорию, даже если у них французский язык родной, например, писатели из Бельгии и Канады. Их обвиняют в том, что в их работах много надуманного, чрезмерное воображение, и влияние второго языка или многоязычие искажает подлинный французский язык, и, таким образом, они не вписываются в классическую литературу. Эта полемика проявилась в концепте La littérature-monde (2007), когда был составлен манифест, подписанный многими французскими писателями, о том, что литература на французском языке должна быть общим делом, и все авторы, пишущие на французском языке, неважно из какой страны, обогащают его, придают ему новые оттенки и смыслы. Неслучайно у Французской академии многонациональный состав, там есть академики из России, Гаити, Англии, Китая и других стран, ведь они могут посмотреть на французский язык со стороны, сделать сравнение со своим культурно-языковым миром, найти недостатки, что весьма продуктивно.

Об их непризнанности пишет Ж.М. Леклезио в работе Francophonie – Pour l'amour d'une langue и одновременно дает список авторов, заслуживающий, по его мнению, внимания, изучения [15]. На наш взгляд, как раз именно этих авторов, находящихся на стыке многоязычия, стоит изучать, и продолжить отбирать концепты в их работах, сопоставляя уже с имеющимся набором концептов.

В качестве примера культурологической верификации мы предлагаем студентам анализ концепта «общество/общность», который выходит на первое место и превалирует над индивидуальным во французской культуре. При анализе авторы обращались к следующим источникам: государственной символике; учебным пособиям по французскому языку; повседневной культуре общения; фонетическому строю и особенностям артикуляции; философским системам. Однако нам представляется целесообразным не указывать данные критерии при предъявлении студентам нижеприведённого текста, а попросить обучающихся вычленить их самостоятельно в качестве первого из заданий.

В центре французской культуры находится не индивид, но общность. Превосходство идеи «общность» подтверждается тем, что французы ведут активную ассоциативную жизнь, имеют четкую гражданскую позицию, постоянно выходя на митинги и объявляя забастовки, обожают вступать в дебаты по любому поводу.

Идею социальности поддерживают также другие франкоговорящие страны, которые находятся неподалеку от Франции – Бельгия и Швейцария. Например, девиз Бельгии «Общность даёт силу» и Швейцарии «Один за всех, все за одного» показывают приоритет общественного начала над индивидуальным [3]. Неслучайно в современных французских учебниках представлены номинации, отражающие идеи солидарности французов (*colocation* 'совместная аренда жилья';

covoiturage ‘солидарный каршеринг’, *cojardinage* ‘общественное садоводство’ и др.). Учитывая данную особенность французской лингвокультуры, Г.Д. Гачев утверждает, что для француза самое страшное – произвести плохое впечатление на окружающих людей и подвергнуться насмешкам в глазах других, так как общество довлеет над индивидом [14].

Идея общности проявляется и в фонетическом строе французского языка, который кажется плавным, словно песня, с носовыми звуками. Принципы добавления и выпадения букв для благозвучия, связывание и сцепление подтверждают, что от идей атомарности французы далеки.

Если у англичан больше ценится индивидуализм, то у французов – коллективизм. Это станет очевидно, если мы сравним теорию эволюции Дарвина и Ламарка или теорию общественного договора Гоббса и Руссо.

Дарвин в своей теории эволюции отдает приоритет борьбе за существование, когда сильный уничтожает слабого. Теория эволюции Ламарка выглядит не так жестоко, главный тезис французского ученого – на все влияет среда, к которой нужно адаптироваться и стремиться к совершенствованию. Различия данных теорий свидетельствуют о различии в менталитете англичан и французов [16].

Теория общественного договора Гоббса чем-то перекликается с мыслями Дарвина, когда он пишет о том, что “человек человеку волк”, идет война всех против всех, и чтобы не было полного уничтожения друг друга, нужно заключить общественный договор и отказаться от своей свободы в пользу правителя или государства, которое наведет порядок. Руссо по-другому расставляет приоритеты, когда ради свободы, общественной пользы и мира заключается общественный договор.

Итак, получается, что у англичан все более драматично, и ведется индивидуальная борьба каждого индивида за свое счастье, а французы более позитивно смотрят на природу человека и говорят о влиянии среды, о счастье жить в едином обществе [17].

В качестве второго задания авторы рекомендуют предложить студентам самостоятельно провести культурологическую верификацию концепта «общество/общность» по некоторым другим критериям, подтверждающим полученные выводы. Например, представить отражение данного концепта в списке праздников, предметах материальной культуры и прагматических текстах.

После обсуждения полученных результатов студенты смогут приступить к выполнению индивидуальных заданий, распределив между собой такие концепты, как «свобода», «любовь», «индивидуализм», «элегантность», «бережливость» и т. д.

Способность проводить культуроведческую верификацию концепта представляется нам важной особенностью сформированных лексических умений студентов, готовых участвовать в диалоге культур, поскольку данный метод помогает углубить понимание культурных особенностей языка. Культурологическая верификация развивает умение интерпретировать значения концепта, размышлять о его месте в иностранной культуре, пользоваться принципом междисциплинарности для проверки. Обращение к другим гуманитарным дисциплинам при верификации концепта позволяет раскрыть концепт в его целостности, проанализировать значения, полученные учеными различных дисциплин, вдохновляет исследователя создавать новые плодотворные концепции, расширяющие и углубляющие существующий корпус научного знания.

Представленный авторами настоящей статьи шаблон включает в себя важные критерии культуроведческой верификации концептов, на которые студенты смогут опираться при изучении французского языка и постижении культуры франкофонных стран. Дальнейшие перспективы исследования авторы видят в разработке и обосновании детальной структуры каждого из этапов опытного обучения, составлении практических рекомендаций для преподавателей и студентов, проверке выдвинутых гипотез на практике, анализе результатов опытного обучения.

Библиографический список

1. *ФГОС 45.03.02 Лингвистика*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/
2. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке. *Язык и культура*. 2009; № 2 (6): 96–110.
3. *Основы межкультурной коммуникации: Государственные и национально-культурные символы*. Москва: ФЛИНТА, 2019.
4. Tareva E.G., Maksimkin I.A., Multicultural Approach To Development Of Collective Identity Of Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS:* Proceedings of the X International Conference. Chelyabinsk State University. Chelyabinsk, 2020; Vol. 86: 1383–1390.
5. Тарева Е.Г. Культура в системе современной лингводидактической концептологии. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Философские науки. 2019; № 2 (30): 81–89.
6. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
7. Викулова Л.Г., Кулагина О.А. Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свои» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Чёрная тетрадь»). *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013; № 2 (12): 33–42.
8. Моташкова С.В. Основные проблемы и пути верификации и вербализации прецедентных концептов в интертекстуальном дискурсе. *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета.* Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2006; № 5: 42–50.
9. Табанакова В.Д. Концептуальный фон лексемы или совмещение структурного, когнитивного и функционального подхода к описанию семантики слова. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2015; Т. 1, № 4: 31–42.
10. *Corpus de français parlé au Québec*. Available at: http://recherche.flsh.usherbrooke.ca/cfpq/index.php/site/index
11. *Corpus of French-speaking literature from black Africa*. Available at: https://num.classiques-garnier.com/clf
12. *Corpus de français parlé parisien des années 2000.* Available at: http://cfpp2000.univ-paris3.fr/Corpus.html
13. Максимкин И.А. Отбор и классификация лексем – маркеров франкофонной культурной идентичности. *Большая конференция МГПУ:* сборник тезисов: в 3 т. Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023; Т. 3: 289–292.
14. Гачев Г.Д. *Французский образ мира. Зимой с Декартом*. Москва: Академический проект, 2019.
15. *Clézio J.M.G Francophonie – pour l’amour d’une langue*. Éditions Nevicata, 2020.
16. Калашников И.Н., Щербатюк Т.Г. *Основы теории эволюции*. Нижний Новгород: Нижегородская государственная медицинская академия, 2018.
17. Бокова А.О., Палеха Р.Р. Теория общественного договора: история и современность. *Вестник Воронежского института высоких технологий*. 2021; № 1 (36): 160–163.

References

1. *FGOS 45.03.02 Lingvistika*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/
2. Sysoev P.V. Yazykovoe polikul’turnoe obrazovanie v XXI veke. *Yazyk i kul’tura*. 2009; № 2 (6): 96-110.
3. *Osnovy mezhkul’turnoj kommunikacii: Gosudarstvennye i nacional’no-kul’turnye simvoly*. Moskva: FLINTA, 2019.
4. Tareva E.G., Maksimkin I.A., Multicultural Approach To Development Of Collective Identity Of Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS:* Proceedings of the X International Conference. Chelyabinsk State University. Chelyabinsk, 2020; Vol. 86: 1383-1390.
5. Tareva E.G. Kul’tura v sisteme sovremennoj lingvodidakticheskoj konceptologii. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filosofskie nauki. 2019; № 2 (30): 81-89.
6. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar’ russkoj kul’tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul’tury, 1997.
7. Vikulova L.G., Kulagina O.A. Nacional’naya identichnost’ v kontekste inakovosti: yazykovaya reprezentaciya oppozicii “svoi” – “chuzhie” vo francuzskoj literature XX veka (na materiale sbornika `esse F. Moriaka “Chernaya tetrad’”). *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2013; № 2 (12): 33-42.
8. Motashkova S.V. Osnovnye problemy i puti verifikacii i verbalizacii precedentnyh konceptov v intertekstual’nom diskurse. *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel’nogo universiteta.* Seriya: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. 2006; № 5: 42-50.
9. Tabanakova V.D. Konceptual’nyj fon leksemy ili sovmeschenie strukturnogo, kognitivnogo i funkcional’nogo podhoda k opisaniyu semantiki slova. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. 2015; T. 1, № 4: 31-42.
10. *Corpus de français parlé au Québec*. Available at: http://recherche.flsh.usherbrooke.ca/cfpq/index.php/site/index
11. *Corpus of French-speaking literature from black Africa*. Available at: https://num.classiques-garnier.com/clf
12. *Corpus de français parlé parisien des années 2000.* Available at: http://cfpp2000.univ-paris3.fr/Corpus.html
13. Maksimkin I.A. Otbor i klassifikaciya leksem – markerov frankofonnoj kul’turnoj identichnosti. *Bol’shaya konferenciya MGPU:* sbornik tezisov: v 3 t. Moskva: Izdatel’stvo PARADIGMA, 2023; T. 3: 289-292.
14. Gachev G.D. *Francuzskij obraz mira. Zimoj s Dekartom*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2019.
15. *Clézio J.M.G Francophonie – pour l’amour d’une langue*. Éditions Nevicata, 2020.
16. Kalashnikov I.N., Scherbatyuk T.G. *Osnovy teorii `evolyucii.* Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskaya gosudarstvennaya medicinskaya akademiya, 2018.
17. Bokova A.O., Paleha R.R. Teoriya obschestvennogo dogovora: istoriya i sovremennost’. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokih tehnologij.* 2021; № 1 (36): 160-163.

Статья поступила в редакцию 01.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-61-63

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Agrarian University of the Northern Urals (Tyumen, Russia),*
E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

FUNDAMENTALS OF DISTANCE LEARNING FOR AGRARIAN UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES. The article defines an essential character of the distance form of education of students; shows what is distance education of students with disabilities in agrarian higher education institution; reveals the peculiarities in the organization of home-based distance education; states a number of problems of receiving educational services by students with disabilities; defines the main tasks of a teacher in distance education; reflects a number of aspects that determine the high level of distance education; shows how teachers interact with students with disabilities. The article concludes that the content and technological base of the organization of training of students of a modern agricultural university with a diagnosis of disabilities in a distance format determines the highly effective interaction of the student and teachers remotely, supports the information comfort of full-fledged agents of the educational process. The relationship between remote students and teachers acquires the features of equal cooperation, which allows the individual to realize his own capabilities and reveal himself creatively.

Key words: **distance learning, student, disability, home learning, teacher, sociocultural character, technology, communication**

Ю.З. Богданова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень,*
E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В данной статье определяется сущностный характер дистанционной формы обучения студентов; показано, что собой представляет дистанционное обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья в аграрном вузе; выявлены особенности при организации надомного дистанционного обучения; констатируется ряд проблем получения студентами с диагнозом ОВЗ образовательных услуг; определены основные задачи педагога при дистанционном обучении; отражен ряд аспектов, определяющих высокий уровень дистанционного обучения; показано, как взаимодействуют преподаватель со студентом при удаленном процессе обучения. В статье делается вывод о том, что содержательно-технологическая база организации обучения студентов современного аграрного вуза с диагнозом ОВЗ в дистанционном формате определяет высокоэффективное взаимодействие обучаемого и преподавателей удаленно, поддерживает информационный комфорт полноправных агентов образовательного процесса. Взаимоотношения между удаленными студентами и педагогами приобретают черты равноправного сотрудничества, что позволяет личности осознать собственные возможности и творчески раскрыться.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, студент, ограниченные возможности здоровья, надомное обучение, преподаватель, социокультурный характер, технологии, коммуникации**

Актуальность данной статьи заключается в важности изучения процесса организации обучения в дистанционном режиме с точки зрения подготовки специалистов для аграрного сектора экономики, определяется содержательно-технологической основой, отражающей социально-психологический аспект взаимодействия сторон и субъектов учебы [1–6].

Цель статьи – определить принципы и возможности взаимодействия преподавателя со студентом при удаленном процессе обучения.

Задачи исследования: 1. Выявить основные проблемы обучения студентов с ОВЗ; рассмотреть специфику дистанционного формата обучения; показать возможность дистанционного формата для обучения студентов с ОВЗ.

Научная новизна исследования заключается в том, в статье отражена содержательно-технологическая база организации обучения студентов современного аграрного вуза с диагнозом ОВЗ.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний в области теории и методики профессионального образования в разделах, посвящённых дистанционному формату обучения.

Практическая значимость исследования заключается в раскрытии практических механизмов организации дистанционного обучения со студентами с ОВЗ аграрного вуза.

Социокультурный характер дистанционной формы обучения существует в триаде «общество – личность – культура». Исключение хотя бы одного ее элемента характеризует учебно-образовательный процесс студентов аграрного вуза с ограниченными возможностями здоровья, согласно работам Н.В. Вершининой [2 и др.], как невозможный вне культуры и социума. Обучаемый с отклонениями в физическом развитии не должен быть исключен из общественных механизмов, поскольку без взаимозависящих и взаимообусловленных связей общества и культуры, непосредственно проецируемых в рамках дистанционного обучения, существование личности в социуме не представляется возможным. Личность обучаемого студента аграрного вуза с ОВЗ в таком случае ограждается от навыков созидания, практики использования значений, ценностей и норм, принятых в обществе.

Применение социокультурной составляющей в организации дистанционной формы обучения для студентов аграрного вуза с ОВЗ – это согласование полученных благодаря личному опыту знаний, исключение из учебного процесса сложившихся стандартов мировоззрения и стереотипов [1, с. 32]. В ходе прохождения индивидуального образовательного маршрута высокую актуальность приобретает субъект-субъектное взаимодействие или коммуникация между обучаемыми и педагогом с помощью ИКТ, основанная на взаимопроникновении психологической и культурно-информационной реальностей.

Дистанционное обучение студентов аграрного вуза с ОВЗ представляет собой совокупность деловых и межличностных отношений следующих типов: а) преподаватель – обучаемый, б) «обучаемый – обучаемый»; в) «преподаватель – преподаватель» и др.

Главное преимущество опосредованного социального общения субъектов процесса образования состоит в том, что обучающиеся способны усваивать образовательные основы автоматически, не впитывая их пассивно от педагогов.

Данное преимущество обусловлено тем, что ключевой результат познания – творческая (креативная) активность обучаемого. Именно благодаря этому становится возможной эволюция мышления обучаемого субъекта, когда знания выступают высокоэффективным инструментом социализации, а не основной целью.

Единственный путь преобразования знания в образование пролегает не только через сознание, но и социум человека. То есть социокультурный капитал, с точки зрения А.А. Петрусевича [4], становится ценным личностным качеством. Каким образом человек им распоряжается, какими инструментами пользуется, от этого в первую очередь зависят поставленные цели.

Таким образом, применение дистанционных технологий в обучении студентов аграрного вуза с ОВЗ является современной формой предоставления и получения образовательной услуги. Учебная среда субъектов характеризуется их отдаленностью друг от друга, в том числе и от преподавателя.

Однако преимуществом выступает возможность посредством технологий организовать и провести диалог [4].

Важно учитывать в процессе формирования интеграции процесса обучения студентов с ОВЗ рентабельность как специфический признак дистанционного взаимодействия. По объему расходов как финансовых, так и административных ресурсов образовательного учреждения удаленная форма, по данным экспертов, меньше в среднем на 40%, по сравнению с затратами на классическую, или урочно-временную форму.

Снижение затрат происходит за счет эффективного использования средств информационно-коммуникативного характера, снижения материально-технической базы, обеспечения оборудования, питания и др. [3].

Социальность как специфическая особенность в организации дистанционного надомного обучения заключается в обеспечении в процессе получения различных образовательных услуг равенства возможностей вне зависимости от места пребывания, материальных условий и др.

Это позволяет минимизировать уровень социальной напряженности, так как подразумевается, что человек, имеющий диагноз ОВЗ, для поднятия своего жизненного уровня в дальнейшем использует свои ресурсы, мобилизует силы и т. п. [6].

Внедрение современных информационных технологий выступает ключевой особенностью при организации надомного дистанционного обучения. Комплекс технологических средств и инструментов, применяемых в сфере образовательных услуг, позволяет обучающимся иметь свободный доступ к необходимым знаниям.

Подобная форма организации процесса обучения позволяет педагогу применять активно в своей ежедневной трудовой деятельности и отдельные разно-

видности цифровых материалов, и их различные конфигурации, т. е. конструировать функциональную и удобную дидактическую среду.

В целом использование интернет-технологий позволяет студентам и преподавателям взаимодействовать в виртуальном мире, физически располагаясь за компьютерами. Загрузка материалов при этом реализуется из специализированных серверов с помощью браузеров. Современные технологии гипертекстового формата позволяют структурировать материал, дополняя и уточняя его.

Коммуникации, формируемые в процессе данного удаленного взаимодействия, направлены на самовыражение (самоидентификацию) личности. Это является основой конструирования единого коммуникационного поля [5].

Далее охарактеризуем ряд проблем получения студентами с диагнозом ОВЗ образовательных услуг, характерных для актуального состояния дистанционного обучения в РФ – к ним, на наш взгляд, относятся:

– низкий уровень финансирования образовательных проектов (курсов, дистанционных программ и др.) в образовательных организациях различного уровня;

– недостаток механизмов и инструментов, обеспечивающих качественное образование дистанционного формата, утвержденных нормативов диагностики качества информационных и цифровых изданий, которые посвящены процессу обучения с использованием современных дистанционных технологий;

– недостаток единого терминологического аппарата в области надомного дистанционного обучения;

– низкий уровень профессионализма педагогов по направлению дистанционного обучения, отсутствие специальной системы по систематической подготовке преподавателей в современных вузах;

– дефицит апробированной технологии исследуемой формы обучения;

– низкий уровень информирования субъектов процесса надомного дистанционного обучения в области обсуждения различных проблем, которые возникают в ходе обучения в дистанционном формате на дому.

Прикладное применение спектра возможностей дистанционных технологий способствует решению проблем получения услуг в сфере образования, что обусловлено ростом числа преподаваемых материалов, а также их регулярными обновлениями, сложностями, постоянно возникающими в процессе подготовки образовательных текстов, заданий и др.

Анализ процесса организации исследуемой формы обучения студентов аграрного вуза с ОВЗ обнажает реалии информационного общества. Это делает актуальной задачу подготовки педагогов учебных направлений, базирующихся на применении современного программного обеспечения с целью совершенствования взаимодействия между обучающимися и педагогами – участниками единого процесса трансляции образовательных услуг. Ключевым элементом в организации данной формы образования сегодня должен выступать дистанционный вуз, не имеющий аналогов.

Таким образом, субъекты современного образовательного процесса дистанционного формата – это не просто педагог и ученик, а преподаватель-профессионал и дистанционный обучающийся, удаленные в пространстве и времени.

Под понятием «дистанционный преподаватель» следует понимать педагога-консультанта, на высоком уровне владеющего информационно-образовательными технологиями, которые используются непосредственно в дистанционном формате обучения. Специалист с должной подготовкой эффективно управляет работой удаленных субъектов процесса образования, координирует их взаимодействие и др.

Далее рассмотрим основные задачи педагога:

– передача знаний и опыта, развитие компетенций, умений и т. д.;

– активизация мотивации;

– постановка учебных целей с обязательным учетом такого направления, как ОВЗ;

– организация взаимодействия между субъектами процесса на различных уровнях;

– выбор эффективных инструментов для выработки продуктивной стратегии обучения;

– организация непрерывного мониторинга, своевременной обратной связи со студентами;

– совершенствование процесса обучения с целью увеличения уровня подготовки подопечных.

Особенностью дистанционной формы обучения студентов аграрного вуза с ОВЗ является идея объединения учебного, профессионального и социального компонентов, основанная на сочетании видов удаленного и дистанционного взаимодействия педагога и студента. При этом осуществляется апробация образовательных программ.

Для образовательной среды, подготовленной на базе вышеуказанной идеи, характерно активное дистанционное общение, позволяющее обмениваться знаниями и опытом, прогнозами и проблемами.

Именно дистанционный формат обучения способен раскрыть творческое начало обучаемого с ОВЗ. Студенты современных аграрных вузов с данным диагнозом смогут эффективно усваивать разнообразные учебные материалы, продуктивно взаимодействовать с дистанционными преподавателями и другими обучающимися.

Анализируемый формат организации процесса обучения вовлекает студента в сложный, но интересный процесс познания, направлен на активизацию творческих способностей и в целом – потенциала личности. Педагог дистанционно оказывает консультационную поддержку с применением современных цифровых ресурсов, участвует в обсуждении достижений студентов в промежуточных аттестациях.

Тестирование, консультации и т. п. при выборе удаленного формата обучения приоритетными не являются. Сам процесс осознания может осуществляться в виртуальных классных комнатах и чатах, на форумах и интерактивных досках. Учитывая отсутствие организованной обратной связи, реализация продуктивного обучения является невозможной.

Далее рассмотрим ряд аспектов, определяющих высокий уровень дистанционного обучения:

– наличие высокоэффективной обратной связи;

– многовариантное взаимодействие между педагогом и обучающимся;

– полноценное внедрение педагогических технологий при учете особенностей каждого студента;

– систематический мониторинг процесса обучения;

– высокое качество информационных, в частности методических, материалов;

– качественная организация аттестации.

С целью организации эффективного дистанционного обучения студентов с диагнозом ОВЗ в современном аграрном вузе именно информационные технологии позволяют педагогу продуктивно взаимодействовать со студентами. Социализация обучающихся с ОВЗ сохраняется в условиях виртуальных групповых форумов, классов и др. Данные инструменты позволяют не только индивидуализировать образовательный процесс, но и выявляют пробелы по результатам прохождения обучения, при подведении промежуточных выводов.

На базе вышеуказанной информации педагог может выбрать или разработать подходящие задания. Это окажет стимулирующее воздействие на развитие познавательных, регулятивных и коммуникативных действий, а также усилит результативный и творческий компоненты работы преподавателя в условиях дистанционного обучения.

Затруднительно добиться корректной диагностики достижений удаленных обучающихся в рамках дистанционного формата обучения, так как специалистам приходится постоянно сталкиваться с указанными в нормативных (регламентирующих) актах требованиями.

Вышеуказанные требования отражают особенности использования как образовательных, так и дистанционных технологий. Они также определяют лимиты времени взаимодействия преподавателя и студентов, предъявляют высокие требования к организации обучения в дистанционном формате. Анализируемые технологии устанавливают необходимость персонифицированного системного и промежуточного контроля, подведения итогов, сдачи экзаменов и т. п.

В нормативной документации должны быть четко прописаны алгоритмы взаимодействия и оценки знаний субъектов дистанционного обучения. Применение регламентированных дистанционных технологий является обязательным для реализации преподавателями при обучении студентов с ОВЗ удаленно. Лишь данные меры способствуют осуществлению понятной, объективной диагностики уровня знаний, позволяют организовать равноправное взаимодействие субъектов образовательного процесса в удаленном режиме.

При открытом диалоге происходит взаимодействие не столько с преподавателем, сколько обучаемого с собой, со своим сознанием, этот момент следует считать формирующим процессом. Личность самостоятельно определяет смысл информации, ее значимость, но не производит данные, а обобщает ее и транслирует дальше. В результате взаимодействия с участниками удаленного процесса обучения появляется широкий спектр возможностей для коммуникативного понимания, выявления перспектив и др. Участники сами создают предпосылки эффективного взаимодействия, правильно интерпретируют позиции друг друга.

«Высокое соприкосновение» человека и техники организуется и в рамках личностного восприятия, и на уровне межличностных коммуникаций.

Именно это придает высокую актуальность анализу среды дистанционного обучения сквозь призму особого, социально-психологического подхода к проблеме обучения лиц с диагнозом ОВЗ. В качестве приоритетных выделяются следующие психологические качества: самостоятельность и гибкость мышления, коммуникативная компетентность и наличие абстрактного (системного, экспериментального) мышления, способность виртуально сотрудничать и поддерживать диалог.

От удаленного педагога (наставника) при данной организации процесса обучения требуется внедрение методов управления, а также наличие развитого аналитического и критического мышления, применение современных интерактивных форм. Все перечисленное, наряду с активизацией коммуникативной и интеллектуальной деятельности, в совокупности позволяет направлять образовательный процесс на самопознание, рефлексию и обеспечение взаимной связи.

Содержательно-технологическая база организации обучения студентов современного аграрного вуза с диагнозом ОВЗ в дистанционном формате определяет высокоэффективное взаимодействие обучаемого и преподавателей удаленно, поддерживает информационный комфорт полноправных агентов образовательного процесса. Благодаря данному подходу создается тип организации взаимодействия, удаленного в пространстве и времени, меняющего взгляд на значении компьютеризации в социуме, в частности в среде образования. Взаимоотношения между удаленными студентами и педагогами приобретают черты равноправного сотрудничества, что позволяет личности осознать собственные возможности и творчески раскрыться.

Библиографический список

1. Беспалько Н.А. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва, 2009.
2. Вершинина Н.А. *Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина*: научно-методические материалы. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2012.
3. Орлова Л.Н., Москалец Ю.В. и др. *Роль педагога при использовании интерактивных технологий в образовательном процессе*. Москва, 2014: 116–118.
4. Петрусевич А.А. Социокультурная обусловленность преобразований современной общеобразовательной школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2008; № 2: 216–217.
5. Турковская Н.В. *Организационные и методические условия применения мультимедийных программных средств в школе*. Омск: Издательство ОмГПУ, 2002.
6. Удовидченко Р.С., Киреев В.С. Сравнительный анализ моделей оценки эффективности обучения персонала. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16909

References

1. Bespal'ko N.A. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva, 2009.
2. Vershinina N.A. *Pedagogika kak sociogumanitarnaya nauchnaya disciplina*: nauchno-metodicheskie materialy. Sankt-Peterburg: Knizhnyj Dom, 2012.
3. Orlova L.N., Moskalec Yu.V. i dr. *Rol' pedagoga pri ispol'zovanii interaktivnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe*. Moskva, 2014: 116-118.
4. Petrusevich A.A. Sociokul'turnaya obuslovlennost' preobrazovanij sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2008; № 2: 216-217.
5. Turkovskaya N.V. *Organizacionnye i metodicheskie usloviya primeneniya mul'timedijnyh programmnyh sredstv v shkole*. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2002.
6. Udovidchenko R.S., Kireev V.S. Sravnitel'nyj analiz modelej ocenki `effektivnosti obucheniya personala. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16909

Статья поступила в редакцию 12.10.23

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-63-65

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Agrarian University of the Northern Urals (Tyumen, Russia),*
E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT. The research studies the main components of the concept of professional competence for students of an agricultural university. It is indicated which abilities presuppose the possession of competencies in the modern digital environment; the problems of the formation of professional competence in the field of education and, in particular, students of an agricultural university are identified; a number of contradictions in the focus on improving competencies are identified; the main blocks of competencies in the digital educational environment are identified; the main approaches for the formation of key competencies of students in the digital environment. The article concludes that the main way in which modern education systems seek to bridge the gap between the current requirements (demands) of life and the results of the education system is constant highly effective work on competencies. Today, the professional level of students of agricultural universities is the most important factor in the development of civil, professional and intellectual potential of the individual.

Key words: **professional competencies, students, agricultural university, problems of formation, contradictions, blocks of competencies**

Ю.З. Богданова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень,*
E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассмотрены основные составляющие понятия профессиональной компетенции для студентов аграрного вуза; указано, какие способности предполагает обладание компетенциями в современной цифровой среде; выявлены проблемы формирования профессиональной компетенции в сфере образования и, в частности, студентов аграрного вуза; определен ряд противоречий в ориентации на совершенствование компетенций; выделены основные блоки компетенций в цифровой образовательной среде; обозначены основные подходы для формирования ключевых компетенций студентов в цифровой среде. В статье делается вывод о том, что основной путь, которым современные системы образования стремятся преодолеть разрыв между актуальными требованиями (запросами) жизни и результатами системы образования, – это постоянная высокоэффективная работа над компетенциями. На сегодняшний день профессиональный уровень обучающихся аграрных вузов является важнейшим фактором развития гражданского, профессионального и интеллектуального потенциала личности.

Ключевые слова: **профессиональные компетенции, студенты, аграрный вуз, проблемы формирования, противоречия, блоки компетенций**

Процессы формирования профессиональных компетенций достаточно подробно исследованы в научной литературе [1–9]. Авторами отмечается, что компетенции представляют собой комплекс деловых и личных качеств, а также знаний, навыков и умений работника, требующихся для высокоэффективной реализации работы. Вместе с тем компетенции, в сущности, выступают в качестве одной из форм общепринятого подхода к осознанию знаний (навыков, личных характеристик и др.) на протяжении некоторого периода.

Актуальность данной статьи обусловлена существующими проблемами формирования профессиональных компетенций студентов аграрного вуза в цифровой среде.

Цель статьи – определить возможности формирования профессиональных компетенций студентов аграрного вуза в цифровой среде.

Задачи исследования: рассмотреть специфику формирования профессиональных компетенций у студентов в цифровой среде; проанализировать ведущие группы компетенций студентов аграрного вуза.

Научная новизна исследования заключается в том, автором сформулированы основные подходы для формирования ключевых компетенций в цифровой среде.

Теоретическая значимость исследования: рассмотрены основные теоретические подходы к формированию профессиональных и универсальных компетенций у студентов в цифровой среде.

Практическая значимость исследования: показана специфика формирования профессиональных компетенций студентов аграрного вуза в цифровой среде.

Под компетенциями следует понимать действия, целенаправленное применение навыков, позволяющих человеку эффективно решать организационные проблемы в различных ситуациях.

Для студентов аграрного вуза в процессе обучения можно, на наш взгляд, дифференцировать общее понятие профессиональной компетенции на отдельные виды.

Социальная компетенция. Ее уровень обусловливает умение сотрудника выстраивать отношения (коммуникации) с коллегами и планировать какие-либо совместные действия. Соблюдение норм корпоративной культуры, развитые навыки построения коммуникаций, ответственность за достигнутые результаты – все это относится к социальной компетенции.

Специальная компетенция – это владение определенным объемом знаний, необходимым для реализации профессиональной деятельности. Также к

этому виду относится и способность сотрудника к адекватной, т. е. объективной оценке своего профессионального уровня, способность проектировать собственное развитие в качестве специалиста.

Индивидуальная компетенция. Навык рациональной организации трудовой деятельности, личностный рост, тайм-менеджмент – ключевые составляющие индивидуальной компетенции. Сотрудники, характеризующиеся высоким уровнем данной компетенции, способны эффективно работать в сложных условиях (например, цейтнота), а также в меньшей степени подвержены выгоранию.

Что касается формирования профессиональных компетенций у студентов аграрного вуза в цифровой среде, в данном аспекте в литературе [7 и др.] они представлены следующим образом: компетенции для решения сотрудником поставленной задачи (достижения запланированного результата) в условиях цифровизации.

Результаты анализа литературных источников свидетельствуют о том, что в современной цифровой среде обладание компетенциями предполагает наличие таких способностей, как:

– постановка целей под актуальные жизненные задачи, выбор наиболее подходящих способов и инструментов решения, средств развития и иных значимых компетенций;

– поиск информационных источников, способность воспринимать и запоминать, анализировать и транслировать информацию (данные) с применением цифровых инструментов, при помощи различных алгоритмов в процессе работы с материалом, полученным из разнообразных источников, для высокоэффективного применения полученной информации при решении актуальных задач;

– возможность использования широкого спектра цифровых средств, которые позволяют достигать целей, взаимодействуя с другими;

– генерирование качественно новых идей с целью решения стоящих перед цифровой экономикой задач, способность к абстрагированию от классических, стандартных моделей;

– способность перестраивать сформировавшиеся способы и механизмы решения задач и выдвигать возможные альтернативные варианты для выработки (поиска) новых эффективных алгоритмов;

– оценка поступающих данных, в частности их достоверности;

– навыки построения логических умозаключений [3; 5 и др.].

В отношении же профессиональных образовательных компетенций в цифровой среде в различных источниках [1; 9 и др.] практически нет разночтений в том, что компетенции обучающих (преподавателей, учителей, наставников и др.) можно разделить на ряд составляющих.

Это в первую очередь информационные компетенции: умение найти и представить информацию; способность выносить суждения, делать выводы; знание законов построения текста; умение правильно определять ключевые слова; развертывать (свертывать) информацию; навык создания публикаций с опорой на доказательную базу, включающих указание статистических данных, результатов исследований; умение создавать побуждающие к активному обсуждению сообщения и (или) привлекающие внимание посты (сообщения); писать аннотации.

Проблема формирования профессиональной компетенции в сфере образования, в частности у студентов аграрного вуза, содержит ряд противоречий между:

– повышенной динамикой технологического развития, требующей непрекращающегося повышения уровня квалификации специалиста, и традиционными, типовыми подходами, базирующимися на усвоении определенной нормативной суммы умений (знаний, навыков);

– преобладанием методов, которые не обеспечивают должного уровня готовности работника к внедрению приобретенных знаний в свою профессиональную деятельность, и острой потребностью в специалистах, мыслящих прогрессивно;

– низким уровнем разработанности методических и теоретических основ проектирования единого, целостного процесса подготовки специалистов и потребностью социума в компетентных профессионалах;

– возможностями современной системы образования и необходимостью удовлетворения потребностей рынка рабочей силы в специалистах.

Для профессионального развития педагога основным аспектом выступает опыт деятельности интеллектуального характера, тогда как стимулом для перехода на более высокий уровень профессионального развития – его опыт ценностного и эмоционального отношения к окружающей действительности [2].

Рассмотрим профессиональные компетенции, выделяемые в современной системе образования. К ним относятся:

– профессионально-коммуникативная (обусловливает степень эффективности педагогического взаимодействия с различными агентами образовательного процесса);

– социально-психологическая (взаимосвязана с готовностью успешно решать разнообразные задачи профессиональной деятельности, в частности в режиме инновационной (экспериментальной) деятельности;

– общепедагогическая профессиональная (содержит психологическую и педагогическую готовность, т. е. знание основ психологии и педагогики, осознание индивидуальных возможностей, потребностей обучающихся);

– управленческая, направленная на овладение навыками постановки целей, педагогического анализа, а также организации и планирования деятельности;

– индивидуальная профессиональная, включающая наличие стабильно высокой мотивации, владение методами саморегуляции, а также готовность к постоянному профессиональному развитию;

– рефлексивная (способность видеть, как процесс, так и конкретный результат целенаправленной педагогической деятельности).

В современном аграрном вузе необходимо определять эффективную стратегию реализуемой методической работы, ориентированную на совершенствование компетенций, учитывая следующие компоненты:

– функциональный (наличие знаний о необходимых для реализации (проектирования) выбранной педагогической стратегии, способах и инструментах педагогической деятельности);

– коммуникативный (умение четко и ясно излагать свои мысли, аргументировать, убеждать, строить доказательства и высказывать суждения, анализировать, транслировать эмоциональную и рациональную информацию, формировать межличностные связи, выбирать эффективный стиль общения, поддерживать и организовывать диалог);

– мотивационно-волевой (объединяет мотивы и потребности, цели и ценностные установки, которые стимулируют творческое развитие работника в аграрной отрасли);

– рефлексивный (умение осознанно контролировать уровень своего развития и результаты трудовой деятельности, а также личностных достижений; наличие таких сформированных качеств, как инициативность, креативность, нацеленность на со-творчество (сотрудничество), способность к объективному самоанализу).

Можно выделить следующие блоки компетенций в цифровой образовательной среде.

Первый блок представляет собой компетенции в сфере обязанностей педагогов как профессионалов, а именно:

– профессиональное сотрудничество (общение со студентами и коллегами);

– повышение квалификации, подразумевающее применение цифровых технологий;

– рефлексивная практика.

Второй блок подразумевает умение педагогов использовать в рамках собственной профессиональной деятельности разнообразные цифровые ресурсы. Например, умение адаптировать (создавать) цифровые ресурсы и проводить их отбор, осуществлять обмен и управление цифровыми ресурсами.

В современной образовательной среде все остальные блоки компетенций ориентированы на овладение навыком организации работы непосредственно в самом процессе образования, в частности:

– организация эффективного процесса обучения и процедур диагностики учащихся;

– расширение возможностей (прав, самостоятельности) обучающихся.

В итоговый блок входят следующие компетенции:

– повышение информационной грамотности;

– разработка цифрового контента;

– умение организовывать эффективную совместную работу, общаться в современной цифровой среде;

– ответственное применение цифровых технологий.

Следовательно, при вышеуказанной классификации компетенций в современной образовательной среде прослеживается связь между уровнями сформированности цифровых компетенций у студентов и педагогов вуза аграрного профиля. Другими словами, от определенного уровня сформированности значимых цифровых компетенций педагогического состава зависит уровень сформированности подобных компетенций студентов.

Таким образом, цифровые компетенции важны и при реализации профессиональных задач, и при решении личностью различных повседневных задач, ее взаимодействии с миром. Кроме того, можно обозначить три основных подхода к формированию ключевых компетенций в цифровой среде:

– на базе включения в образовательную программу часов учебной дисциплины под примерным названием «Основы цифровой компетенции» (данный подход представляется целесообразным только по отношению к образовательным программам);

– посредством актуализации (расширения, уточнения и т. п.) содержания образовательных программ, учебных дисциплин. Этот подход нам представляется самым обоснованным с методической точки зрения, поскольку надпрофессиональная специфика базовых компетенций в современной цифровой среде характеризуется «сквозным» процессом создания и развития на протяжении всего периода обучения по определенной образовательной программе);

– на базе интеграции вышеуказанных подходов (актуализация содержания разнообразных учебных дисциплин, образовательной программы, модулей и др.);

– создание узкоспециальной учебной дисциплины по основам цифровой компетенции.

Таким образом, одну из наиболее значимых ролей в проводимой государством политике в направлении образования сегодня играет компетентностный подход. Данный подход имеет высокую актуальность на основании общественных потребностей, а также процессов модернизации и интеграции. Он не только

является социально значимым явлением, но и подразумевает смещение к концепции создания (совершенствования) компетенций педагогической парадигмы развивающего обучения. Путь, которым современные системы образования стремятся преодолеть разрыв между актуальными требованиями (запросами) жизни и результатами системы образования, – это постоянная высокоэффективная работа над компетенциями. На сегодняшний день профессиональный уровень обучающихся аграрных вузов является важнейшим фактором развития гражданского, профессионального и интеллектуального потенциала личности.

Библиографический список

1. Алиева Э.Ф., Алексеева А.С., Ванданова Э.Л., Карташова Е.В., Резапкина Г.В. Цифровая переподготовка: обучение руководителей образовательных организаций. *Образовательная политика*. 2020; № 1 (81): 54–61.
2. Андропова Е.В. Диверсификация образования будущего специалиста как педагогическая проблема. *Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов.* Минск: БГУ, 2010: 5.
3. Белолипецкая А.Е. *Компетентностный инструментарий управления персоналом органов публичного управления в условиях цифровой трансформации*. Диссертация … кандидата экономических наук. Орел, 2020.
4. Гребенкина Л.К., Суворова Н.А. *Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в современных условиях*. Рязань, 2012.
5. Моспан Т.С. *Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов для работы в цифровой образовательной среде*. Кемерово, 2020.
6. Печеркина А.А. *Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика*. Екатеринбург, 2011.
7. Абрамовских Т.А., Коптелов А.В., Машуков А.В. *Развитие цифровых компетенций педагогических работников на основе использования потенциала Центра образования «Точка роста»*. Available at: https://ipk74.ru/upload/iblock/9e8/9e82153839dde61df3ebe5e682734b99.pdf
8. Синкина Е.А. *Формирование профессиональных компетенций бакалавров в рамках реализации сетевого взаимодействия: теория и практика*. Екатеринбург, 2017.
9. Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога. *Сборник материалов участников конференции*. Available at: https://eduportal44.ru/sites/RSMO-test/SiteAssets/SitePages/Гео_ЦОС/Цифровая%20образовательная%20среда_новые%20компетенции%20педагога.pdf

References

1. Alieva `E.F., Alekseeva A.S., Vandanova `E.L., Kartashova E.V., Rezapkina G.V. Cifrovaya perepodgotovka: obuchenie rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij. *Obrazovatel'naya politika.* 2020; № 1 (81): 54-61.
2. Andropova E.V. Diversifikaciya obrazovaniya buduschego specialista kak pedagogicheskaya problema. *Puti povysheniya kachestva professional'noj podgotovki studentov.* Minsk: BGU, 2010: 5.
3. Belolipeckaya A.E. *Kompetentnostnyj instrumentarij upravleniya personalom organov publichnogo upravleniya v usloviyah cifrovoj transformacii*. Dissertaciya … kandidata `ekonomicheskih nauk. Orel, 2020.
4. Grebenkina L.K., Suvorova N.A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov tehnicheskogo vuza v sovremennyh usloviyah*. Ryazan', 2012.
5. Mospan T.S. *Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv buduschih pedagogov dlya raboty v cifrovoj obrazovatel'noj srede*. Kemerovo, 2020.
6. Pecherkina A.A. *Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika*. Ekaterinburg, 2011.
7. Abramovskih T.A., Koptelov A.V., Mashukov A.V. *Razvitie cifrovyh kompetencij pedagogicheskih rabotnikov na osnove ispol'zovaniya potenciala Centra obrazovaniya «Tochka rosta»*. Available at: https://ipk74.ru/upload/iblosk/9e8/9e82153839dde61df3ebe5e682734b99.pdf
8. Sinkina E.A. *Formirovanie professional'nyh kompetencij bakalavrov v ramkah realizacii setevogo vzaimodejstviya: teoriya i praktika*. Ekaterinburg, 2017.
9. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga. *Sbornik materialov uchastnikov konferencii*. Available at: https://eduportal44.ru/sites/RSMO-test/SiteAssets/SitePages/Geo_COS/Cifrovaya%20obrazovatel'naya%20sreda_novye%20kompetencii%20pedagoga.pdf

Статья поступила в редакцию 29.10.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-65-67

Valiakhmetova L.V., *senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: LValiahmetova@fa.ru*

THE USE OF EDUCATIONAL QUESTS AS A WAY TO INTENSIFY THE PROCESS OF LEARNING A SPECIAL LANGUAGE IN MANAGEMENT STUDENTS. The article reveals a problem of foreign language training with management specialists using live educational quests. The participation of academic staff in the preparation of such learning tasks and undergraduate students in their performance contributes to the broadening of their outlook, immersion in quasi-professional activities, creating integrative relationships, involvement in teamwork, setting up a developmental environment at higher school. The article describes the stages of educational quest (preparatory, implementation, summarizing), classifies types of quests according to different criteria and gives practical recommendations for creating and conducting the quests within the framework of major "Foreign Language for Professional Purposes". The author concludes that the use of such educational technology as live educational quests allows the teacher to activate the process of teaching a foreign language, expand the framework of the educational space and get away from the monotonous classroom system of teaching.

Key words: **educational quest, foreign language training, non-linguistic university students, managers**

Л.В. Валиахметова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: LValiahmetova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Статья раскрывает проблему иноязычной подготовки специалистов в области управления с использованием живых образовательных квестов. Участие профессорско-преподавательского состава в подготовке подобного рода учебных заданий и студентов бакалавриата в их выполнении способствует расширению кругозора, погружению в квазипрофессиональную деятельность, выстраиванию интегративных связей, вовлечению в командную работу, созданию развивающей среды в высшем учебном заведении. Описываются этапы образовательного квеста (подготовительный, реализация, подведение итогов), систематизируются типы квестов по различным критериям, предлагаются практические рекомендации по созданию и проведению квестов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Ключевые слова: образовательный квест, иноязычная подготовка, студенты неязыкового вуза, менеджеры

Современные реалии предъявляют все более высокие требования к выпускникам высших учебных заведений, а обучение практическому владению иностранным языком как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни по-прежнему является актуальным направлением. Особую значимость в этом случае приобретает сращение фоновых знаний и иностранного языка [1]. Несмотря на уменьшившееся число иностранных компаний, российские работодатели по-прежнему заинтересованы в специалистах, которые хорошо разбирались бы не только в своей профессии, но и могли контактировать с представителями зарубежных фирм-поставщиков или фирм-клиентов, узнавать о новинках в области экономики, науки, финансов, медицины из статей, опубликованных в журналах ведущих издательств [2]. Это, в свою очередь, приводит к необходимости поиска новых способов образования и применения педагогических технологий. Именно они способствуют индивидуальному развитию личности, творческой инициативе, формированию интеллектуального потенциала студента и умения индивидуально или в команде решать возникающие проблемы. Все эти навыки в той или иной степени будут востребованы на рынке труда и после того, как студенты покинут свою альма-матер. Таким образом, актуальность данной темы обусловлена поиском наиболее релевантных технологий в ходе иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе.

В настоящее время существует много разновидностей и методик организации учебной деятельности при обучении иностранному языку на основе инноваций [3]. Они направлены на формирование у студентов определенных компетенций согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования [4], способны внести разнообразие в учебный процесс, делают его живым и интересным. Некоторые из этих методик довольно широко применяются в ходе овладения языковыми навыками (говорение, чтение, аудирование, письмо) и аспектами (грамматика, произношение, лексика, дискурс). Так, например, компьютерное тестирование [5] и проектные технологии [6] прочно заняли свою нишу в неязыковых вузах, однако существуют формы работы со студентами, которые по-прежнему не потеряли своей актуальности, несмотря на довольно длительный период активного использования [7]. Одной из таких форм является участие студентов в образовательном квесте *(англ.* quest – поиск), прочно занявшем место в списке педагогов-новаторов [8].

Цель данной статьи – определить спектр учебных действий и роль преподавателя в ходе подготовки и проведения образовательных квестов при обучении бакалавров языку специальности.

Задачи исследования: 1. Изучить роль преподавателя в проведении образовательных квестов; 2. Рассмотреть эффективность квестов в процессе подготовки менеджеров.

Научная новизна статьи заключается в расширении понятийного аппарата обучающих квестов как единицы учебной деятельности. Теоретическая значимость статьи отражается в систематизации по видам квестов, а также этапов их осуществления в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Практическая значимость включает в себя некоторые рекомендации по проведению живых образовательных квестов, ориентированных на получение разносторонних навыков при обучении будущих специалистов сферы управления.

В ходе работы над данной статьей использовались такие методы исследования, как изучение теоретических основ (анализ научной литературы в области методики профессионального образования); эмпирические исследования (наблюдение и формирующий эксперимент, проводимый со студентами Высшей школы управления в Финансовом университете при Правительстве РФ).

На практике образовательные квесты могут проходить в нескольких форматах – развлекательные веб-квесты, образовательные и контролирующие квесты. Веб-квесты представляют собой проблемное задание с элементами ролевой или деловой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Основное требование при организации подобного рода учебной деятельности в высшем учебном заведении заключается в формировании у студентов собственного представления о реальности вообще и о профессиональной среде в частности. Еще одной особенностью организации образовательных квестов при обучении языку специальности является вовлеченность преподавателя в большей степени на начальном этапе работы, когда он предоставляет студентам список с заранее подобранными сайтами, тематическими и профессиональными форумами, электронными библиотечными системами и т. п. Обучающиеся в поисках необходимых сведений заходят на эти сайты и получают ответы на поставленные перед ними вопросы. Для проведения веб-квеста преподаватель создает специальным образом организованную веб-страницу, где могут быть представлены все необходимые ресурсы и кликабельные ссылки. В современные учебные пособия, которые публикуются преподавателями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации и используются для обучения студентов языку специальности, давно включаются задания на веб-поиск.

Использование веб-квестов в обучении иностранному языку требует от студентов определенного уровня владения языком, так как зачастую работа (поиск) строится на основе аутентичных ресурсов Интернета. Очень важно для более качественного результата работы в рамках образовательных квестов проводить предквестовые тренировочные лексико-грамматические упражнения. Подобная предварительная работа снимает многие сложности в процессе работы, хотя иногда она может осуществляться параллельно с самим квестом (особенно со студентами, чей уровень владения иностранным языком является не очень высоким). Как показывает практика, наиболее эффективной интеграция веб-квестов в процесс обучения иностранному языку оказывается в том случае, когда подобный поиск ответов на поставленные вопросы является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы согласно рабочей программе дисциплины.

По длительности проведения веб-квесты могут быть краткосрочными и долгосрочными. Работа над краткосрочным квестом может потребовать от одного до нескольких сеансов. Долгосрочные веб-квесты могут продолжаться от одной недели до месяца и быть направлены на расширение и уточнение понятий профессионального характера. Цель краткосрочных веб-квестов – приобретение знаний, в то время как по завершении работы над долгосрочным проектом студент должен уметь вести глубокий анализ полученных знаний и полностью владеть материалом.

По характеру охвата участников веб-квесты могут быть предназначены для индивидуальной работы студентов, но лучше всего подходят для работы в мини-группах. Среди заданий, выполняемых студентами в рамках квеста, чаще всего встречаются следующие: сделать пересказ на основе полученной информации; подготовить аналитическую записку; оценить научное или практико-ориентированное задание; найти информацию, убедиться в ее достоверности и убедить соперников в своей правоте; решить спорный вопрос или проблему; подготовить творческое задание и т. п.

В зависимости от изучаемого материала результаты выполнения веб-квеста могут носить чисто теоретический характер или иметь практическую пользу. Итоговый материал может быть представлен в виде устного выступления, мультимедийной презентации, оформленной веб-страницы и т. д. Творческие веб-квесты являются более свободной формой работы, где инициативе и самовыражению студентов следует уделять особое внимание. Результатом такого квеста может быть создание творческого продукта в заданном формате. У будущих менеджеров результат квеста может быть представлен в виде постера, скетча на основе ролевой или деловой игры, ролика с эффектом мотивации для подчиненных и т. д.

Как упоминалось выше, веб-квесты можно использовать как эффективную форму контроля знаний. Это не только вносит разнообразие в учебный процесс, но и позволяет достичь одновременно двух целей: проверку знаний (непосредственно прохождение квеста) и проверку навыков информационной деятельности (результат). Несомненно, эти компетенции также будут востребованы у будущих менеджеров, когда они начнут свой профессиональный путь после окончания университета [9]. Опыт, полученный студентами-менеджерами при выполнении веб-квеста, безусловно, важен для их профессионального будущего еще и потому, что работа над проектом способствует развитию ряда компетенций: использованию информационных технологий для решения профессиональных задач (поиск информации, создание мультимедийных презентаций, оформление результатов работы с помощью компьютерных технологий), умению находить рациональные способы решения проблемной ситуации, работе в команде, а также развитию навыков самообучения и самоорганизации. В ходе работы и участия в квесте будущие управленцы учатся и осваивают не менее четырех функций менеджера: планирование, осуществление плана, контроль, презентация полученного результата.

Живые образовательные квесты становятся все более популярными в процессе освоения языка специальности, в том числе при обучении по специальности «Менеджмент». Это новый формат обучающих и развивающих программ, который, сохраняя форму игры, преследует дополнительные воспитательные цели: позволяет сформировать у студентов необходимые лидеру качества и при этом создает атмосферу командного сотрудничества. Живые образовательные квесты основаны на принципах коммуникационного взаимодействия между участниками и способствуют развитию коммуникабельности, интуиции и логики, а также навыков импровизации и быстрого принятия решений. Думается, что с таким багажом компетенций у выпускников вуза будет больше шансов трудоустройства на рынке труда, где конкуренция растет с каждым годом.

Живые образовательные квесты являются в большей степени внеаудиторной формой работы со студентами. По месту проведения они могут делиться на те, что осуществляются в здании (квесты в библиотеке, музее, в офисе, в актовом зале, во дворе университета и т. д.), и те, что проводятся на открытой площадке (экскурсия-квест, квесты с прохождением маршрута, поисковые квесты в черте города или на предприятии). Идея живого обучающего квеста проста: команды (мини-группы студентов), перемещаясь по определенным площадкам (точкам), выполняют различные задания, подготовленные преподавателем. Логичнее и выгоднее с точки зрения охвата аудитории и подготовки вовлекать студентов всего потока в живой квест по итогам семестра. Живые обучающие квесты могут охватывать отдельную проблему, тему или учебный предмет, а могут быть и межпредметными. Интеграция живого квеста в учебный процесс возможна в качестве «живого проекта», завершающего определенный этап обучения. Задания, которые студенты выполняют на каждом этапе квеста, должны быть направлены на решение конкретных учебных задач (развитие навыков вести диалог, проводить собеседование, поощрять своих подчиненных, резюмировать и т. д.).

Разработка живого образовательного квеста потребует от преподавателя немало времени и максимум креатива. Важную роль для результативности и успешности квеста играет сюжет или «легенда»: идея сюжета должна быть позитивной и стимулирующей. Реализация живого образовательного квеста осуществляется в три этапа, которые условно можно обозначить как подготовительный, основной (проведение квеста) и завершающий (подведение итогов) (табл. 1).

Живые образовательные квесты профессиональной направленности при обучении менеджеров языку специальности («Мои профессиональные горизонты», «Маршрут профессионального успеха» и др.) могут быть адаптированы ко многим другим направлениям подготовки. Они неизменно вызывают положительные эмоции у студентов и запоминаются надолго. Совершенно уместным может быть не только фидбэк от преподавателя, но и от других студентов группы, таким образом они «учатся аргументированно высказывать свою точку зрения и отрабатывать навыки критического мышления» [10, с. 155].

Кроме решения учебных задач, живые образовательные квесты выполняют развивающую роль, так как помогают студентам наладить успешное взаимодействие в группе, сформировать взаимовыручку и разделение обязанностей, научиться при необходимости быстро решать нестандартные задания, с которыми они вряд ли сталкиваются на занятиях.

Таблица 1

Реализация живого образовательного квеста при обучении языку специальности в неязыковом вузе

Этап	Описание	Особенности проведения
Подготовительный	разработка сценария квеста	формирование мини-групп студентов с целью использования коммуникативных и интеллектуальных ресурсов всех участников в равной степени
	создание заданий	подготовка заданий для каждой площадки квеста и определение порядка их выполнения
	разработка системы бонусов и штрафов	создание дополнительных стимулов активности студентов или системы наказаний за недобросовестное участие / мошенничество
Реализация	профессиональная обратная связь от преподавателя после выполнения каждого задания (тура)	использование рычагов управления групповой динамикой
	обеспечение «маршрутными листами»	знакомство с заранее описанными этапами и заданиями для отдельных групп
	общее задание по завершении квеста	интеграция всех полученных навыков
Подведение итогов	определить команду-победителя	обоснование и критерии, по которым выбран победитель
	групповой фидбэк	обсуждение и оценивание факторов и аспектов, которые повлияли на конечный результат

В качестве вывода можно отметить, что использование такой образовательной технологии, как живые образовательные квесты, позволяет преподавателю активизировать процесс обучения иностранному языку, расширить рамки образовательного пространства и уйти от однообразной аудиторной системы обучения. Освоив данную педагогическую технологию, преподаватель становится не только контролером и фасилитатором учебного процесса, но и активным участником интересного процесса погружения в развивающую и воспитывающую поисковую деятельность в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык». Вместе с тем практико-ориентированные, краткосрочные, групповые живые квесты способны создать как в учебной группе, так и в высшем учебном заведении интегративно-развивающую языковую среду, которая не только образовывает, но и актуализирует навыки, полученные на других занятиях, интегрируя их с помощью иностранного языка для профессиональных целей.

Библиографический список

1. Гавенко Н.В. Роль фоновых знаний при обучении иностранным языкам. *Конструктивные педагогические заметки*. 2020; № 8-2(14): 60–68.
2. Новосибирский бизнес готов доплачивать сотрудникам за иностранное образование. *Деловой квартал*. Available at: https://nsk.dk.ru/news/237185179
3. Рудковская И.В. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в вузе. *Восточнославянская филология. Языкознание*. 2019; № 8 (34): 97–104.
4. *ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика* (с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г.). Available at: 380301_B_3_31082020.pdf (fgosvo.ru)
5. Баранов Р.Д. Оценка качества знаний через компьютерное тестирование. *Проблемы педагогики*. 2018; № 1(33): 50-51.
6. Дакуко Н.В. Роль Технологии проектного обучения при изучении иностранного языка. *Эпоха науки*. 2021; № 26: 100–101.
7. *Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам*: материалы IX Международной научно-практической конференции, 2016.
8. Гречушникова Т.Ю., Спирина Е.В. *Образовательный квест как средство создания интерактивной образовательной среды*: методическое пособие. Ульяновск, 2021.
9. Мухортова Е.А. Иноязычная подготовка будущих менеджеров на основе универсальных учебных действий. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 132–135.
10. Ремизова М.С. Работа с разноуровневыми студентами при подготовке бакалавров с использованием учебных стратегий (на примере обучения английскому языку). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 153–155.

References

1. Gavenko N.V. Rol' fonovyh znanij pri obuchenii inostrannym yazykam. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2020; № 8-2(14): 60-68.
2. Novosibirskij biznes gotov doplachivat' sotrudnikam za inostrannoe obrazovanie. *Delovoj kvartal*. Available at: https://nsk.dk.ru/news/237185179
3. Rudkovskaya I.V. Primenenie innovacionnyh metodov obucheniya inostrannym yazykam v vuze. *Vostochnoslavyanskaya filologiya. Yazykoznanie*. 2019; № 8 (34): 97-104.
4. *FGOS VO bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika* (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 26 noyabrya 2020 g.). Available at: 380301_B_3_31082020.pdf (fgosvo.ru)
5. Baranov R.D. Ocenka kachestva znanij cherez komp'yuternoe testirovanie. *Problemy pedagogiki*. 2018; № 1(33): 50-51.
6. Dakuko N.V. Rol' Tehnologii proektnogo obucheniya pri izuchenii inostrannogo yazyka. *`Epoha nauki*. 2021; № 26: 100-101.
7. *Teoriya i praktika professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016.
8. Grechushnikova T.Yu., Spirina E.V. *Obrazovatel'nyj kvest kak sredstvo sozdaniya interaktivnoj obrazovatel'noj sredy*: metodicheskoe posobie. Ul'yanovsk, 2021.
9. Muhortova E.A. Inoyazychnaya podgotovka buduschih menedzherov na osnove universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 132-135.
10. Remizova M.S. Rabota s raznourovnevymi studentami pri podgotovke bakalavrov s ispol'zovaniem uchebnyh strategij (na primere obucheniya anglijskomu yazyku). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 153-155.

Статья поступила в редакцию 12.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-67-69

***Gadzhikurbanova G.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Acting Head of Department of Theory and Methodology of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gabibat@mail.ru*

METHODOLOGICAL AND IDEOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION. The article reveals methodological and ideological aspects of professional and pedagogical education, which are based on the principles and values of building the educational process. Methodology in professional and pedagogical education allows you to determine the main trajectory of scientific research, study pedagogical facts (phenomena) and create a system of scientific information. The main methodological provisions of professional and pedagogical education are highlighted: 1) the functions and content of vocational pedagogical education are determined by the social order; 2) vocational pedagogical education comprehensively interacts with the economy, the social structure of society and its spiritual life; 3) scientific research in vocational pedagogical education is conducted, referring to common approaches (systemic, activity, genetic, structural, functional, informational and etc.) and specific research methods. The article also reveals the ideological aspect of professional pedagogical education as awareness of the social significance of education, conviction in the correctness of professional choice, the formation of a system of pedagogical principles and humanistic value orientations to work with future teachers, as well as pedagogical consciousness, professional self-awareness, tolerance and thinking.

Key words: **methodology, methodological aspect of vocational pedagogical education, ideological aspect of vocational pedagogical education, vocational pedagogical education**

***Г.М. Гаджикурбанова**, канд. пед. наук, и.о. зав. каф. теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gabibat@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются методологический и мировоззренческий аспекты профессионально-педагогического образования, которые основаны на принципах и ценностях построения образовательного процесса. Методология в профессионально-педагогическом образовании позволяет определить основную траекторию научного исследования, изучить педагогические факты (явления) и создать систему научной информации. Выделены основные методологические положения профессионально-педагогического образования: 1) функции и содержание профессионально-педагогического образования обусловлено социальным заказом; 2) профессионально-педагогическое образование всесторонне взаимодействует с экономикой, социальной структурой общества и ее духовной жизнью; 3) научный поиск в профессионально-педагогическом образовании ведется, ссылаясь на общие подходы (системный, деятельностный, генетический, структурный, функциональный, информационный и др.) и конкретные методы исследования. Также в статье раскрыт мировоззренческий аспект профессионально-педагогического образования как осознание общественной значимости образования, убежденность в правильности профессионального выбора, сформированность системы педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с будущими педагогами, также педагогическое сознание, профессиональное самосознание, толерантность и мышление.

Ключевые слова: **методология, методологический аспект профессионально-педагогического образования, мировоззренческий аспект профессионально-педагогического образования, профессионально-педагогическое образование**

Актуальность темы данного исследования определяет важность подготовки специалистов, обладающих профессиональными качествами и профессиональной мобильностью, позволяющие им быть конкурентоспособными, учитывая состояние социально-экономического развития нашей страны, меняющиеся условия рынка труда и рабочую силу. Данную проблему призвана решать система профессионального образования путем создания условий для получения молодым поколением востребованных обществом компетенций.

Проблема эффективной подготовки будущих педагогов в системе высшего профессионального образования на сегодняшний день является сложной и актуальной прежде всего из-за того, что постоянно идут модернизационные процессы в системе образования, поэтому учителя нового типа должны уметь реализовывать себя в условиях постоянных перемен [1–10].

Обоснование происходящих процессов требует привлечения большого диапазона различных наук и видов деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность ориентирована на получение результатов, которые динамично меняются и поэтому нуждаются в применении методологии. Тем самым проблема изучения методологических и мировоззренческих аспектов профессионально-педагогического образования является актуальной, так как методология постоянно пополняется новыми подходами, в то время как часть подходов становится менее востребованной в современных условиях.

Цель нашей статьи заключается в исследовании методологического и мировоззренческого аспектов профессионально-педагогического образования, которые определяют основные принципы и ценности, на которых строится образовательный процесс.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели следующие:

- определить основные принципы методологии в профессионально-педагогическом образовании;
- раскрыть сущность методологического аспекта в профессионально-педагогическом образовании;
- раскрыть сущность мировоззренческого аспекта в профессионально-педагогическом образовании;
- выделить основные методологические и мировоззренческие положения в профессионально-педагогическом образовании.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение литературы по теме исследования; теоретический анализ методологического и мировоззренческого аспектов в системе профессионально-педагогического образования.

Научная новизна статьи заключается в том, что раскрыта сущность методологического и мировоззренческого аспектов профессионально-педагогического образования, основанных на принципах и ценностях построения образовательного процесса.

Теоретическая значимость видится в определении современных методологических подходов в профессиональном педагогическом образовании.

Практическая значимость – состоит в выделении методологических и мировоззренческих положений, наиболее актуальных в профессиональном педагогическом образовании на современном этапе социокультурного развития общества.

По мнению А.М. Новикова, методология – это учение прежде всего об организации деятельности. В данном случае – в системе высшего профессионального педагогического образования [4].

При этом организация деятельности, в понимании А.М. Новикова, означает упорядоченность ее в целостную систему с определенными характеристиками, логичной структурой и процессом осуществления, временной последовательностью.

Исходя из этого понимания, профессиональная педагогическая деятельность характеризуется своей спецификой, принципами, условиями и нормами организации.

Структура профессиональной педагогической деятельности состоит из следующих компонентов:

– субъекта,
– объекта,
– предмета,
– форм,
– средств,
– методов,
– результатов деятельности.

Также можно выделить временную структуру профессиональной педагогической деятельности, которая распадается на отдельные стадии, этапы.

Возможность и целенаправленность обучения на методологических принципах обоснованы в трудах В.А. Извозчикова, О.Ф. Кабардина, А.С. Кондратьева, В.Г. Разумовского, Ю.А. Саурова, Л.В. Тарасова и др. И сегодня исследователями ведется активная работа по разработке целостной системы методологических принципов [2].

В целом на основе анализа литературы [3; 4; 5; 9 и др.] можно отметить, что методология в профессионально-педагогического образования способствует:

– созданию системы научной информации, опирающейся на объективные факты и инструментарий научного познания;
– систематизации категорий, понятий и терминов;
– введению новой информации в теорию профессионального образования;
– всесторонности изучения педагогических фактов и явлений;
– предопределению основной траектории научного исследования;
– определению научных подходов и способов получения нового знания;
– альтернативности научного поиска и доказательности обосновываемых положений;
– единству логического и исторического познания.

Одним из методологических положений профессионально-педагогического образования является *обусловленность его функций и содержания социальным заказом.* Социальный заказ предопределяет цели и содержание профессионально-педагогического образования. Следовательно, в функциях профессионально-педагогического образования отражается целеполагающая часть этой деятельности. Поэтому функции можно рассматривать как основные направления деятельности профессионально-педагогического образования. Социальный заказ детерминируется потребностями экономики, общества и личности [9].

Другой методологической предпосылкой профессионально-педагогического образования является его *всестороннее взаимодействие с экономикой, социальной структурой общества и ее духовной жизнью.* Это взаимодействие является не только генератором социального заказа образования, но и его регулятором, корректором.

В процессе анализа характера взаимодействия системы профессионального образования с социальными структурами крайне важным является определение адекватности его цели потребностям общества, соответствие результатов обучения целям общества и социальному заказу. Экономические и социальные структуры общества, их потребности, позиции выполняют контрольные функции по отношению к результатам обучения [9].

Развитие науки, духовной сферы общества, рост производительных сил задают вектор движения и динамику изменений профессионально-педагогическому образованию. В свою очередь, профессионально-педагогическое образование, содействуя воспроизводству профессиональной и социальной структур общества и ее элементов, снимает затруднения в развитии экономики, производства и производственных отношений, способствует социальной мобильности педагогических кадров и опосредованно формируемых ими рабочих и специалистов.

Важным методологическим положением профессионально-педагогического образования является тот факт, что *научный поиск определяется общими подходами к познанию (системный, деятельностный, генетический, структурный, функциональный, информационный и др.) и конкретными методами исследования* [9].

Наиболее реализуемыми, на сегодняшний день, в педагогических исследованиях является следующие методологические подходы (табл. 1):

Таблица 1

Ведущие методологические подходы профессионального образования

Системный	*Деятельностный*
ориентация научных исследований и процесса преподавания на рассмотрение изучаемых объектов в виде систем [1], предполагающая выделение в педагогической системе и развивающийся личности системообразующих связей и отношений, построение профессионального образования как процесса развития личности студента как системного целого	формирование профессиональных компетенций (умений, навыков, качеств), способов поведения, необходимых педагогу профессионального обучения для решения задач обучения профессии. Реализацию деятельностного подхода ученые-педагоги предлагают осуществлять внедрением в учебный процесс профессиональных ситуаций, систем практик и организации профессиональной деятельности обучаемых

Система мировоззренческих подходов в профессиональном педагогическом образовании связана с осознанием обучаемыми общественной значимости педагогической профессии, сформированностью у них гуманистических ценностных ориентаций [9].

В основе мировоззрения педагога находится сформированное *педагогическое сознание*, которое определяется как система педагогических идей, установок, ставших ориентиром и инструментом педагогической деятельности педагога. Их формирование происходит под влиянием господствующих в обществе правил и норм.

Другой составляющей мировоззрения является *профессиональные самосознание,* связанное с формированием чувства собственного «Я», отражающим самоуважение, отношение окружающих [3].

Важной частью мировоззренческой позиции учителя должна стать *толерантность. предполагающая* терпимость к иному образу жизни, обычаям, различным мнениям, конфессиям.

Составной частью мировоззрения также является *мышление,* которое включает в себя осознание себя как субъекта мышления.

Крайне важно, чтобы педагогическое мышление было устремлено на решение воспитательных и дидактических задач, включая не только профессиональный интерес, но и профессиональную мотивацию.

Многие исследователи обращают внимание на необходимость формирования творческого мышления будущего педагога, которому характерно:

– интеллектуальная новизна педагогических идей;
– оригинальность,
– необходимость нетрадиционных педагогических действий;
– беглость мысли;
– гибкость при сопоставлении идей [3].

Тем самым одним из ведущих в методологии профессионального педагогического образования был и продолжает оставаться креативный подход. Именно он позволяет подготовить учителя нового типа, характерной особенностью которого является умение гибко приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям социокультурной среды.

Завершая исследование, отметим основные методологические положения профессионально-педагогического образования:

1) функции и содержание профессионально-педагогического образования обусловлено социальным заказом;

2) профессионально-педагогическое образование всесторонне взаимодействует с экономикой, социальной структурой общества и ее духовной жизнью;

3) научный поиск в профессионально-педагогическом образовании ведется, ссылаясь на общие подходы (системный, деятельностный и др.) и конкретные методы исследования.

Библиографический список

1. Зайцев О.С. *Методологические знания в курсе химии. Методика обучения химии*. Москва: Владос, 1999: 55–60.
2. Кособаева Б., Син Е., Жакышова Б. *Методологические аспекты обучения в современных условиях*. Available at: https://ipi1.ru/images/PDF/2016/55/metodologicheskie-aspekty-obucheniya.pdf
3. Реутова Л.П. *Профессионально-педагогическое мировоззрение и педагогическая действительность*. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3134
4. Новиков А.М. *Методология*. Москва: Издательство «Эгвес», 2010.
5. Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ. *Педагогика*. 2012; № 6: 18–25.
6. Подласый И.П. *Педагогика*: новый курс: учебник. Москва: ВЛАДОС, 2002; Кн. 1.
7. Попков В.А., Коржуев А.В. *Теория и практика высшего профессионального образования*: учебное пособие. Москва: Академический проспект, 2004.
8. Собко Я.М. Философско-методологические аспекты интегративных курсов в профессиональном образовании: закономерности построения и функционирования. *Молодой ученый*. 2013; № 8 (55): 427–430.
9. Хайбулаев М.Х., Гаджикурбанова Г.М. *Дидактика профессионально-педагогического образования: теоретический курс*: учебное пособие. Махачкала: ДГПУ, 2023.
10. Цибизова Т.Ю., Орешкина А.К. *Методологические основы обучения в системе высшего образования*. Москва: ИИУ МГОУ.

References

1. Zajcev O.S. *Metodologicheskie znaniya v kurse himii. Metodika obucheniya himii*. Moskva: Vlados, 1999: 55-60.
2. Kosobaeva B., Sin E., Zhakyshova B. *Metodologicheskie aspekty obucheniya v sovremennyh usloviyah*. Available at: https://ipi1.ru/images/PDF/2016/55/metodologicheskie-aspekty-obucheniya.pdf
3. Reutova L.P. *Professional'no-pedagogicheskoe mirovozzrenie i pedagogicheskaya dejstvitel'nost'*. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3134
4. Novikov A.M. *Metodologiya*. Moskva: Izdatel'stvo «`Egves», 2010.
5. Perminova L.M. Predmetnost' obucheniya kak problema didaktiki: metodologicheskij analiz. *Pedagogika*. 2012; № 6: 18-25.
6. Podlasyj I.P. *Pedagogika*: novyj kurs: uchebnik. Moskva: VLADOS, 2002; Kn. 1.
7. Popkov V.A., Korzhuev A.V. *Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2004.
8. Sobko Ya.M. Filosofsko-metodologicheskie aspekty integrativnyh kursov v professional'nom obrazovanii: zakonomernosti postroeniya i funkcionirovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2013; № 8 (55): 427-430.
9. Hajbulaev M.H., Gadzhikurbanova G.M. *Didaktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: teoreticheskij kurs*: uchebnoe posobie. Mahachkala: DGPU, 2023.
10. Cibizova T.Yu., Oreshkina A.K. *Metodologicheskie osnovy obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya*. Moskva: IIU MGOU.

Статья поступила в редакцию 28.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-69-72

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: englevel-1@mail.ru

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DIAGNOSTICS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES. The specifics of the digital technologies using in the diagnosis of the foreign language communicative competence formation among economic specialties students are considered. To do this, the application in this capacity necessity is first proved on the basis of studying the leading trends in the human society development at the present stage (intensive international integration and ICT penetration into all human activity spheres). Then the essential and structural characteristics of the "foreign language communicative competence" concept are given in relation to students mastering economic specialties. Further, various levels of its development are investigated, together with their formation criteria. The most effective diagnostic methods for determining the degree of this competence development are identified, providing for the widespread use of information and telecommunication technologies.

Key words: **higher education, higher economic education, digitalization of higher education system, foreign language in non-linguistic university, diagnostics of competence formation**

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*

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Рассмотрена специфика применения цифровых технологий при диагностике сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей. Для этого сначала доказывается необходимость их применения в данном качестве на основе изучения ведущих тенденций в развитии человеческого общества на современном этапе (интенсивная международная интеграция и проникновение ИКТ во все сферы человеческой деятельности). Затем даются сущностная и структурная характеристики понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» применительно к студентам, осваивающим экономические специальности. Далее исследуются различные уровни её развития вкупе с критериями их сформированности. Выявляются наиболее результативные диагностические методики определения степени развития этой компетенции, предусматривающие широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее экономическое образование, цифровизация системы высшего образования, иностранный язык в неязыковом вузе, диагностика сформированности компетенций**

Актуальность темы настоящего исследования не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт две весьма характерные черты развития России и мира на протяжении трёх последних десятилетий.

Первая из них – интенсификация контактов между разными странами и народами (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, С.С. Миронцева). Действительно, развитие науки и техники делает возможной разработку и реализацию проектов, которые настолько масштабны, что могут быть воплощены лишь совместными усилиями специалистов, проживающих в разных частых планеты [1, с. 2628]. Современный же уровень развития коммуникационных технологий существенно облегчает взаимодействие между ними (Л.А. Артамонова, М.В. Архипова, Л.П. Гадзаова, Е.В. Ганюшкина, Л.К. Делягина, М.В. Золотова, Т.В. Мартьянова). Таким образом, у современного высококвалифицированного специалиста – потенциального участника подобной деятельности независимо от профиля его подготовки, развития иноязычная коммуникативная компетенция является одной из важнейших черт профессионального портрета [2, с. 25].

Другим значимым трендом в развитии человеческого общества сегодня является углубление и расширение интеграции цифровых технологий во все сферы его жизни [3, с. 98–99]. Иноязычная подготовка студентов неязыковых, в том числе экономических, вузов исключением, конечно, не является. Напротив, будучи, как мы уже убедились, весьма динамично развивающимся сегментом отечественного ВО, она, возможно, даже больше, чем учебно-воспитательный процесс по многим другим дисциплинам, нуждается в реализации возможностей таких технологий [2, с. 145]. В частности, их потенциал может быть с успехом воплощён по ходу диагностики иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей [1, с. 2630].

Ввиду вышеизложенного цель статьи – рассмотреть специфику применения цифровых технологий при диагностике сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– дать сущностную и структурную характеристику понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» применительно к студентам, осваивающим экономические специальности;

– рассмотреть уровни развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих экономистов и критерии их сформированности;

– выявить наиболее результативные диагностические методики определения уровня её сформированности, предусматривающие широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий.

В ходе решения вышеприведённых задач автором использовались такие методы, как рефлексия собственного педагогического опыта и анализ литературы, затрагивающей соответствующую тематику.

Научная новизна исследования заключается в том, что на его страницах понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» характеризуется с учётом специфики процесса подготовки студентов экономических специальностей.

Таблица 1

Структура иноязычной коммуникативной компетенции будущих экономистов

Компетенции	Качества обучающихся
Иноязычная лингвистическая	Иноязычные знания, умения и навыки обучающегося, относящиеся к областям грамматики, лексики и фонетики [2, с. 118]
Профессиональная	Совокупность его профессиональных и личностных качеств, влияющих на успешность взаимодействия в профессиональной сфере
Коммуникативная	Навыки общения с клиентами, коллегами и партнёрами [3, с. 100]

Таблица 2

Уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экономистов в соответствии с критериями готовности

Творческий уровень	Продуктивный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационный критерий			
Учащийся демонстрирует сознательный интерес к изучению иностранного языка с профессиональной спецификой [4, с. 190]	Имеет определённые цели и мотивы для изучения иностранного языка, при этом не всегда уверен в их достижимости	Студент не может сказать, зачем изучает язык. Выполняет учебные задания лишь потому, что это является частью учебной программы [6, с. 32]	Учащийся всячески избегает возможности попрактиковаться в изучаемом языке; обладает низкой убежденностью в своих способностях
Когнитивно-содержательный критерий			
Будущий экономист способен понимать иноязычный текст, вести диалоги на профессиональную тематику	Понимает основные идеи и выражения, содержащиеся в иноязычной устной и письменной речи [7, с. 242]	Испытывает существенные затруднения в ходе общения на изучаемом языке, с трудом понимает простые тексты на нём	Не в состоянии составлять простые предложения и выражать собственные мысли на изучаемом языке [8, с. 180]
Коммуникативно-деятельностный критерий			
Учащийся всячески проявляет активность в рамках онлайн-дискуссий, вебинаров, чат-комнат и др. на иностранном языке [7, с. 243]	Имеет базовые знания и навыки общения на изучаемом языке в электронном формате [4, с. 191]	Студент испытывает существенные затруднения в обще нии, реализуемом через посредство ИКТ [6, с. 34]	Обучающийся не способен к осуществлению продуктивного взаимодействия с иноязычными партнёрами в онлайн-среде
Рефлексивный критерий			
Студент демонстрирует способность к объективной оценке сильных и слабых сторон собственных знаний, умений и навыков в данной области [9, с. 218]	В основном способен проявлять рефлексию в обучении, учитывает свои ошибки; задаёт вопросы и просит обратную связь у преподавателя и других учащихся [9, с. 221]	Задаёт вопросы лишь в отдельных ситуациях, не просит обратной связи; не учитывает собственные ошибки	Не способен анализировать ошибки [10, с. 87]

Таблица 3

Диагностические методики для определения уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экономистов

Критерии	Показатели	Диагностические методики, подразумевающие широкое применение средств ИКТ
Мотивационный	Наличие устойчивого интереса к изучению иностранного языка в как действенного средства реализации будущих профессиональных обязанностей	Онлайн-анкетирование для отслеживания уровня мотивации учащегося к освоению ИЯ [11]
Когнитивно-содержательный	Уверенное владение иностранным языком в сфере экономики [12, с. 140]	Онлайн-тестирование для контроля уровня владения соответствующими знаниями, умениями и навыками [13, с. 315]
Коммуникативно-деятельностный	Наличие сформированной системы навыков работы с различными электронными ресурсами [14, с. 126]	Моделирование ситуаций профессиональной коммуникации на иностранном языке: написание электронных писем, составление отчётов, подготовка презентаций [10, с. 214]
Рефлексивный	Наличие у обучающегося развитой способности к самоанализу, самооценке и адаптации своей коммуникативной стратегии в зависимости от текущей обстановки [13, с. 316]	Онлайн-анкетирование для определения степени развития рефлексии [15, с. 128]

Теоретическая значимость состоит в формулировке критериев сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у будущих экономистов и определении ведущих способов ее педагогической диагностики на основе цифровых технологий.

Практическая значимость видится в демонстрации соответствующих диагностических методик, предусматривающих широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий.

Применительно к лицам, осваивающим экономические специальности на ступени высшего образования, иноязычная коммуникативная компетенция носит комплексный характер [3, с. 99]. Её структура интегрирует три компетенции, достаточный уровень развития которых подразумевает сформированность у студентов системы определённых качеств (табл. 1).

Из вышеизложенного следует, что иноязычная коммуникативная компетенция лиц, осваивающих интересующий нас профиль подготовки, представляет собой интегральную характеристику, включающую их профессиональные и личностные качества [4, с. 189]. Достаточный уровень её развития позволит выпускнику осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию в профессиональной сфере [5, с. 317].

Сегодня состояние разработки данной проблематики позволяет выявить критерии и определить показатели сформированности рассматриваемой черты профессионального портрета (табл. 2).

Рассмотрев критерии и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-экономистов, следует описать некоторые диагностические методики, позволяющие определять их с использованием возможностей современных цифровых технологий (табл. 3).

Завершая наше исследование, в первую очередь отметим, что необходимость разработки ряда вопросов, связанных с использованием цифровых технологий при диагностике сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов, осваивающих экономические специальности, продиктована двумя важными тенденциями, наблюдающимися в развитии человеческого общества. Во-первых, в последнее время существенно интенсифицировались контакты между разными странами и народами. Отсюда следует, что у современного экономиста указанная компетенция является одной из важнейших черт профессионального портрета. Во-вторых, сегодня углубляется и расширяется интеграция цифровых технологий во все сферы жизни социума. Обучение иностранному языку студентов экономических вузов исключением в этом смысле не является.

Как отмечает Л.П. Гадзаова [11; 12], иноязычная коммуникативная компетенция лиц, осваивающих указанный профиль подготовки, представляет собой интегральную характеристику, включающую их профессиональные и личностные качества. Достаточный уровень её развития позволит выпускнику осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию в профессиональной сфере.

В настоящее время состояние разработки данной проблематики позволяет выявить мотивационный, когнитивно-содержательный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивный критерии сформированности этой компетентности. Говоря о критериях, определяющих уровень её развития у студентов-экономистов, нельзя не упомянуть ряд диагностических методик, позволяющих использовать возможности современных цифровых технологий. К таковым относятся моделирование ситуаций профессиональной коммуникации на иностранном языке, онлайн-анкетирование и онлайн-тестирование.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 8: 2627–2632.
2. Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Короткая О.Ю. *Английский язык во внешнеэкономической деятельности.* Москва: КНОРУС, 2023.
3. Рахимова А.Э., Ратнер Ф.Л. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 98–100.
4. Спирина Ю.П., Миронцева С.С. Диагностика уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 188–191.
5. Кащук С.М. Технологические инновации и лингводидактические константы в обучении иностранным языкам. *Магия ИННО: Новые измерения в лингвистике и лингводидактике:* материалы III Международной научно-практической конференции. Москва: МГИМО-Университет, 2017: 316–321.
6. Токарева Н.Н. Конструктивные модели общения подростков в формате успешного моделирования личности. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2013; № 6: 30–35.
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. Ахметшина Ю.В. Использование лингвострановедческого материала в формировании межкультурной компетенции. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 180–182.
9. 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.
10. Ростовцева П.П., Анюшенкова О.Н., Щекочихина С.В. *Английский язык в сфере государственного и муниципального управления. Профессиональное общение.* Москва: КНОРУС, 2022.
11. Гадзаова Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции. Историческая и социально-образовательная мысль. 2014; № 2: 107–112.
12. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-1: 52–55.
13. 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.
14. 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.
15. Миронцева С.С. Педагогический эксперимент при исследовании процесса обучения будущих менеджеров иностранному языку с использованием электронных образовательных ресурсов. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 126–128.

References

1. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 8: 2627–2632.
2. Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P., Korotkaya O.Yu. *Anglijskij yazyk vo vneshne`ekonomicheskoj deyatel'nosti.* Moskva: KNORUS, 2023.

3. Rahimova A.`E., Ratner F.L. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy v sovremennom pedagogicheskom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 98–100.
4. Spirina Yu.P., Mironceva S.S. Diagnostika urovnya razvitiya inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii buduschih `ekonomistov v usloviyah `elektronnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 188–191.
5. Kaschuk S.M. Tehnologicheskie innovacii i lingvodidakticheskie konstanty v obuchenii inostrannym yazykam. *Magiya INNO: Novye izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIMO-Universitet, 2017: 316–321.
6. Tokareva N.N. Konstruktivnye modeli obscheniya podrostkov v formate uspeshnogo modelirovaniya lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2013; № 6: 30–35.
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. Ahmetshina Yu.V. Ispol'zovanie lingvostranovedcheskogo materiala v formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 180–182.
9. 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.
10. Rostovceva P.P., Anyushenkova O.N., Schekochihina S.V. *Anglijskij yazyk v sfere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. Professional'noe obschenie.* Moskva: KNORUS, 2022.
11. Gadzaova L.P. Garantirovannoe gosudarstvennoe obrazovanie i proektirovanie programm vuzovskogo obucheniya, pozvolyayuschih opredelyat' bazovye i special'nye professional'nye kompetencii. Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014; № 2: 107–112.
12. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66-1: 52–55.
13. 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.
14. 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.
15. Mironceva S.S. Pedagogicheskij `eksperiment pri issledovanii processa obucheniya buduschih menedzherov inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 126–128.

Статья поступила в редакцию 14.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-72-74

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: englevel-1@mail.ru

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES. The article uses specific examples to present diagnostic tools that allow assessing the level of formation of foreign language communicative competence among students of economic specialties through online services, which expands pedagogical knowledge about the possibility of using information and communication technologies in vocational education. The article concludes that the widespread use of diagnostic techniques (online testing, online questionnaires) in the diagnosis of the formation of foreign language competence of students allows to quickly get results, which ensures the effective use of the resources of the educational process, taking into account the individual characteristics and needs of students, improve the quality of learning a foreign language, develop the potential of each student. Taking into account the relevance of pedagogical diagnostics of students' knowledge, it is necessary to activate teachers to search for and further develop a variety of test methods that would allow a comprehensive assessment of the level of formation of students' knowledge. The use of a variety of diagnostic methods in the educational process allows students to further improve their knowledge of a foreign language and the ability to apply it in the professional sphere.

Key words: **higher economic education, foreign language, pedagogical diagnostics, online methods, foreign language communicative competence**

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

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье на конкретных примерах представлен диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей посредством онлайн-сервисов, что расширяет педагогические знания о возможности применения информационно-коммуникативных технологий в профессиональном образовании. В статье делается вывод о том, что широкое применение диагностических методик (онлайн-тестирование, онлайн-анкетирование) в диагностике сформированности иноязычной компетентности студентов позволяет быстро получить результаты, что обеспечивает эффективное использование ресурсов образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, улучшить качество изучения иностранного языка, развивать потенциал каждого студента. С учётом актуальности педагогической диагностики знаний студентов необходимо активизировать преподавателей для поиска и дальнейшей разработки разнообразных тестовых методик, которые позволили бы всесторонне оценивать уровень сформированности знаний студентов. Применение в образовательном процессе разнообразных диагностических методик позволяет мотивировать студентов на дальнейшее совершенствование знания иностранного языка и умения его применять в профессиональной сфере.

Ключевые слова: **высшее экономическое образование, иностранный язык, педагогическая диагностика, онлайн-методики, иноязычная коммуникативная компетенция**

Актуальность темы настоящего исследования не вызывает сомнений в контексте необходимости постоянно развития взаимодействия различных стран мира, прежде всего, в экономической сфере. В этой связи возрастает значимость иностранного (в частности английского) языка в процессе такого взаимодействия и, соответственно, возрастает роль иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будущих экономистов.

У современного высококвалифицированного специалиста развитая иноязычная коммуникативная компетенция является одной из важнейших черт его профессионального портрета [1–13].

Однако, как отмечает Л.П. Гадзаова [6; 7], для того, чтобы понимать уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо совершенствовать педагогическую диагностику для своевременного выявления пробелов, проблем в освоении иностранного языка в контексте получаемой специальности (в нашем случае – экономической).

Цель исследования – определить диагностические методики выявления сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Ввиду актуальности выбранной проблематики, связанной совершенствованием диагностики иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей, в статье решались следующие задачи: 1) определить структуру понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» применительно к студентам, осваивающим экономические специальности; 2) выявить уровни развития иноязычной коммуникативной компетенции у будущих экономистов и критерии их сформированности; 3) определить диагностические онлайн-методики выявления уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих экономистов.

В ходе решения вышеприведённых задач автором использовались следующие методы: анализ научной литературы по проблеме использования совре-

менных диагностических инструментов в формировании иноязычной компетентности студентов; систематизация и обобщение результатов исследований других авторов.

Научная новизна исследования: выявлены и охарактеризованы методики диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей, что расширяет педагогическое знание в области использования новых технологий в профессиональном образовании.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении ведущих способов педагогической диагностики сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Практическая значимость исследования состоит в выявлении современных методик (онлайн-тестирование, онлайн-анкетирование), предусматривающих широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе. Предложенные примеры могут найти своё применение в процессе создания учебно-методических пособий по практике англоязычной речи для студентов экономических специальностей.

Иноязычная коммуникативная компетенция студентов, осваивающих экономические специальности, имеет интеграционную комплексную основу. Её структура интегрирует отдельные компетенции (иноязычная лингвистическая, профессиональная, коммуникативная), достаточный уровень развития которых подразумевает сформированность у студентов экономических специальностей системы определённых знаний и умений (знание лексики, грамматики, навыки общения), позволяющих осуществлять профессиональную экономическую деятельность на иностранном языке (в идеале), получать информацию в своей предметной области из иноязычных источников.

На основе ранее выполненных исследований [4; 5; 12; 13] нами сформулировано, что структура иноязычной коммуникативной компетенции будущих экономистов интегрирует в себе освоение трех компетенций: иноязычной лингвистической, профессиональной и коммуникативной.

Структура иноязычной коммуникативной компетентности экономистов состоит из следующих компонентов:

– иноязычная лингвистическая компетенция: иноязычные знания, умения и навыки обучающегося, относящиеся к областям грамматики, лексики и фонетики;

– профессиональная компетенция: совокупность профессиональных и личностных качеств обучающегося, влияющих на успешность взаимодействия в профессиональной экономической сфере;

– коммуникативная компетенция: навыки общения с клиентами, коллегами и партнёрами в экономической сфере.

Достаточный уровень её развития позволит выпускнику осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию в профессиональной сфере [2].

Для того чтобы понять степень сформированности компонентов педагогической диагностики у студентов экономических специальностей, существуют многочисленные методы педагогической диагностики, под которой понимается «совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференцированного подхода к учащимся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [3].

А.Э. Рахимова и Ф.Л. Ратнер [9] отмечают, что на современном уровне развития образования большое внимание уделяется оценке не только уровня знаний студентов по дисциплине «Иностранный язык» (экзамены, тесты), но и сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в целом. Авторы указывают, что онлайн-методики обладают большими возможностями, которые позволяют педагогам не только объективно измерить результаты обучения, но и получить информацию о сформированности знаний и навыков, компетенций и личностных качествах студентов. Примером таких методик является онлайн-тестирование, которое основано на алгоритмах адаптивной оценки, где учитываются индивидуальные особенности студентов.

Онлайн-анкетирование позволяет в короткие сроки собрать большой объем данных и осуществить их анализ. С помощью онлайн-анкетирования преподаватель получает информацию о мотивации студентов, их целях и ожиданиях по изучению иностранного языка; более точно планировать учебный материал, адаптировать его к потребностям студентов. Онлайн-формат сохраняет анонимность студентов, что обеспечивает достоверность информации. Также онлайн-анкетирование позволяет осуществлять мониторинг данных в ходе всего процесса изучения иностранного языка в вузе.

Онлайн-тестирование позволяет выявить уровень знаний студентов: насколько освоен материал; определить темы, требующие дополнительного изучения. Преимущества онлайн-тестирования:

– возможность проведения тестирования удаленно, в удобное время;

– получение объективной информации о достижениях студентов;

– быстрый анализ данных;

– самостоятельный анализ собственных успехов в освоении иностранного языка;

– адаптивность тестов к индивидуальным потребностям студентов;

– надежность полученных результатов; возможность длительного хранения информации;

– снижение рисков влияния субъективных факторов при тестировании.

В целом на основе личного опыта реализации онлайн-тестирования [4; 5], а также с учётом имеющихся электронных ресурсов в Интернете [15], которые активно используются в процессе проведения диагностики знаний студентов экономических специальностей, можно отметить, что для студентов экономических специальностей целесообразно применять следующие типы тестов:

Пример 1. Семантические задания (перевод слова, его толкование, подбор синонимов или антонимов):

Task. Match the words (1-10) to their definitions (A-E). There is one extra definition.

Задание. Соедините слова и толкование их значений.

1	delivery note	A	a list of workers employed by a company and the amount of wages each person is to be paid
2	commission	B	to judge or calculate the nature, value, size, amount, etc. of (something), esp. roughly
3	tuition	C	a short official document that accompanies goods that are brought to a place
4	interest	D	part of the total cost of a product or service that represents the producer's profit, usually expressed as a percentage of revenue
5	value	E	money which one receives regularly, usually as payment for one's work or interest from investments
6	margin	F	money that a person or institution such as a bank charges you for lending you money
7	payroll	G	a sum of money charged for teaching by a college or university
8	estimate	H	obtain (money) in return for labour or services
9	income	I	the worth of something in money or as compared with other goods for which it might be exchanged
10	earn	J	a fixed regular payment, typically paid on a monthly basis but often expressed as an annual sum, made by an employer to an employee, especially a professional or white-collar worker
		K	an extra amount of money that you earn in your job every time you sell a product or get a new customer

Task. Find the opposites from A and B.

Задание. Подберите слова, противоположные по смыслу

A	***B***
1) inflation	a) demand-pull inflation
2) income	b) spending
3) creditors	c) debtors
4) cost-push inflation	d) surplus
5) recipient	e) lender
6) shortage	f) deflation

В качестве педагогической диагностики нами также активно применяется *моделирование ситуаций профессиональной коммуникации на иностранном языке* (написание электронных писем, составление отчётов, подготовка презентаций). Данные методы позволяют студентам сформировать иноязычную лингвистическую компетенцию в непосредственной практической деятельности, а преподавателю по итогам написания студентами текстов – понять степень сформированности необходимых компетенций.

В процессе осуществления преподавательской деятельности на базе ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» автором настоящей статьи, коллегами из Департамента английского языка и профессиональной коммуникации было установлено, что активное применение указанных онлайн-методик на занятиях иностранного языка у студентов-экономистов делает возможным установление активной обратной связи между участниками учебно-воспитательного процесса, позволяет понять уровень сформированности знаний иностранного языка, выявить пробелы и конкретные проблемы каждого студента.

В помощь преподавателям иностранного языка, обучающим студентов экономических специальностей, были выпущены следующие учебные пособия: «Английский язык во внешнеэкономической деятельности» (Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Короткая О.Ю., 2023 [8]), «Английский язык: экономика и финансы» (Тихомирова Л.Б., Князева Н.И [14]), в которых содержится большое количество практико-ориентированных заданий, каждое из которых направлено на диагностику иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экономистов. Использование данных заданий в процессе разработки мультимедийных презентаций позволяет создать на занятиях информационную среду, в которой студенты могут закрепить знания, выявить пробелы (Ростовцева П.П., Анюшенкова О.Н., Щекочихина С.В. [10]).

Широкое применение диагностических методик (онлайн-тестирование, онлайн-анкетирование) в диагностике сформированности иноязычной компетентности студентов позволяет быстро получить результаты, что обеспечивает эффективное использование ресурсов образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, улучшить качество изучения иностранного языка, развивать потенциал каждого студента.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке новых материалов по онлайн-тестированию в сфере изучения иностранного языка для студентов экономических специальностей.

Библиографический список

1. 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.
2. Ахметшина Ю.В. Использование лингвострановедческого материала в формировании межкультурной компетенции. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 180–182.
3. Битинас Б.П., Катаева Л.Н. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*. 1993; № 2: 5.
4. Гусева Н.В. Банк тестовых заданий как средство педагогической диагностики обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 244–245.
5. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 1 (69): 240–243.
6. Гадзаова Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; № 2: 107–112.
7. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 52–55.
8. Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Короткая О.Ю. *Английский язык во внешнеэкономической деятельности*. Москва: КНОРУС, 2023.
9. Рахимова А.Э., Ратнер Ф.Л. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 98–100.
10. Ростовцева П.П., Анюшенкова О.Н., Щекочихина С.В. Английский язык в сфере государственного и муниципального управления. *Профессиональное общение*. Москва: КНОРУС, 2022.
11. 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.
12. Спирина Ю.П., Миронцева С.С. Диагностика уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 188–191.
13. Тихомирова Л.Б., Князева Н.И. *English for Economists. Achievements tests*. Available at: https://zlibrary-asia.se/book/3235452/3df318

References

1. 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.
2. Ahmetshina Yu.V. Ispol'zovanie lingvostranovedcheskogo materiala v formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 180–182.
3. Bitinas B.P., Kataeva L.N. Pedagogicheskaya diagnostika: suschnost', funkcii, perspektivy. *Pedagogika*. 1993; № 2: 5.
4. Guseva N.V. Bank testovyh zadanij kak sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 244–245.
5. 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.
6. Gadzaova L.P. Garantirovannoe gosudarstvennoe obrazovanie i proektirovanie programm vuzovskogo obucheniya, pozvolyayuschih opredelyat' bazovye i special'nye professional'nye kompetencii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; № 2: 107–112.
7. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 52–55.
8. Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P., Korotkaya O.Yu. *Anglijskij yazyk vo vneshne`ekonomicheskoj deyatel'nosti*. Moskva: KNORUS, 2023.
9. Rahimova A.`E., Ratner F.L. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy v sovremennom pedagogicheskom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 98–100.
10. Rostovceva P.P., Anyushenkova O.N., Schekochihina S.V. Anglijskij yazyk v sfere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. *Professional'noe obschenie*. Moskva: KNORUS, 2022.
11. 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.
12. Spirina Yu.P., Mironceva S.S. Diagnostika urovnya razvitiya inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii buduschih `ekonomistov v usloviyah `elektronnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 188–191.
13. Tihomirova L.B., Knyazeva N.I. *English for Economists. Achievements tests*. Available at: https://zlibrary-asia.se/book/3235452/3df318

Статья поступила в редакцию 24.10.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-74-76

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

EDUTAINMENT IN TEACHING THE MAJOR "FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE". The article is devoted to the study of the notion of "edutainment" and the ways of its use in the course of learning a language for professional purposes (with reference to "Foreign language in professional sphere" while training prospective specialists in sociological sciences). The main provisions of this pedagogical technology are considered, its positive and negative sides reflected in the practice of foreign language training are given. Recommendations concerning the means of introduction in educational process at higher school in the course of mastering disciplines in a foreign language are offered. The following conclusion about the expediency of application of this technology is made: edutainment may be used as a separate element in the process of foreign language teaching, but not as a major-based approach.

Key words: **edutainment, foreign language training, students, higher education institution, pedagogical technologies**

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

ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ РАЗВЛЕЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»

Статья посвящена изучению понятия «эдьютейнмент» и способах его использования в ходе освоения языка специальности (на примере изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» при подготовке будущих социологов). Рассматриваются основные положения данной педагогической технологии, приводятся ее положительные и отрицательные стороны, нашедшие отражение в практике иноязычной подготовки. Предложены рекомендации, касающиеся средств внедрения эдьютейнмента в канву образовательного процесса высшей школы в ходе освоения дисциплин на иностранном языке. Делается вывод о целесообразности применения данной технологии как обособленного единичного элемента на занятиях по иностранному языку, а не как инструмента, на котором ведется преподавание языка специальности.

Ключевые слова: **эдьютейнмент, иноязычная подготовка, студенты, высшее учебное заведение, педагогические технологии**

Актуальность данной статьи заключается в традиции использования игры как неотъемлемой части образовательного процесса, которая всегда присутствовала и используется в методике обучения иностранным языкам до сих пор. Как правило, на начальном этапе, когда происходит знакомство с чужим для детей языком, педагогам не обойтись без геймификации занятий. Этот подход помогает удержать внимание юных обучаемых, отвлекает от необходимости статичной вовлеченности, позволяет педагогу менять формы деятельности, оставляя при этом детей в привычной для них игровой среде.

Цель данной статьи заключается в поиске ответа на вопрос о возможности использования геймификации (эдьютеймента) при освоении языка специальности в неязыковых вузах.

Задачи, стоящие перед автором данного материала, заключаются в следующем:

– определить что такое эдьютейнмент; является ли он новаторским методом в преподавания иностранных языков; как его можно использовать на занятиях по иностранному языку для специальных целей (в освоении профессионального английского языка).

При исследовании в рамках подготовки этого материала были использованы следующие методы: метод анализа научной литературы, диагностический и экспериментальный методы (а именно – формирующий эксперимент), метод наблюдений, опрос студентов 3 курса бакалавриата по направлению подготовки «Социология» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и преподавателей Департамента английского языка и профессиональной коммуникации того же вуза.

Научную новизну исследования, на основе которого был собран материал для этой статьи, можно отразить в существовании противоречий между предполагаемым эффектом от применения эдьютейнмента и реальными результатами эксперимента. Полученные результаты доказывают, что образование + развлечение не дает ожидаемого увеличения качества знаний и эффективности освоения дисциплины «Иностранный язык» на старших курсах университета.

Теоретическая значимость данного материала заключается в доказательстве гипотезы о том, что использование эдьютейнмента дает возможность студентам преодолевать психологические и эмоциональные барьеры при изучении языка, но не сильно влияет на результаты академической успеваемости на старших курсах.

Практическая значимость отражается в проведении формирующего эксперимента и интерпретации его результатов.

Впервые в образовательном поле слово «эдьютейнмент» (производное от двух английских слов education (образование) и entertainment (развлечение)) появилось в 1948 г. при создании серии американских мультфильмов «Настоящие приключения». Цель, которую преследовали создатели данной серии мультипликационных фильмов, заключалась в том, чтобы образовывать юных зрителей через привычный им вид деятельности – развлечение. У детей не было ощущения, что их чему-то учат, при этом большой объем знаний о мире и окружающей среде «закачивался» через сюжеты по мере знакомства с приключениями героев. Педагогически осмысленно и сформулировано это понятие стало развиваться в 1970-е гг. прошлого века, когда медийные продукты начали активно использоваться в образовательных целях в различных странах. Первопроходцами в сфере образования через развлечение стали, как ни странно, организации, которые готовили разведчиков, а также военные ведомства. С 1990-х гг. термин стал периодически встречаться на страницах газет и в журналах, посвященных педагогике и методике преподавания отдельных дисциплин. В наши дни эдьютейнмент является одной из востребованных педагогических методик в мире. Исследователи в области академического образования отмечают, что процесс коммуникативного взаимодействия между преподавателем и студентами, где современные технологии сочетаются с индивидуальным подходом, творчеством и повышением интереса обучаемых, является отличительной чертой современных высших учебных заведений [1, с. 84]. Это давно стало постулатом. Опираясь на этимологию слово «эдьютейнмент», можно понять его сущность: это соединение в учебной деятельности образовательных и развлекательных элементов. Терминологическая широта понятия позволяет применять его для обозначения большого количества современных явлений культурной практики, которые используются в образовательных целях. Напрашивается аналогия между сказками для детей, где авторы книг или родители, которые их рассказывают, повествуют не только о мудрости народа, но и способах преодоления сложных жизненных ситуаций. Во многих семьях родители сами придумывают «многосерийные сказки» с главным героем, который сталкивается с трудностями, но с честью выдерживает их, находит решения и тем самым учит ребенка, как надо поступать, какие способы выживания применять и т. д. Стремительно развивающиеся информационные технологии и средства передачи и оформления информации позволили значительно упростить объем изучаемого материала и обогатить формы его предъявления. Кажется вполне логичным, что появление технологии «эдьютейнмент» опосредованно связано с развитием мультимедийных средств и медиаразвлечений. Развлекательные медиа – телевидение, кино, компьютерные игры, социальные сети, Интернет – все эти ресурсы в той или иной мере стали доступны как для личного развлечения, так и для реализации образовательных целей. В среде высшей школы при освоении дисциплин обязательной части общепрофессионального цикла на старших курсах (например, «Иностранный язык в профессиональной сфере»), необходимо учитывать перечень компетенций с указанием индикаторов их достижения и планируемых результатов обучения дисциплине. Так, по иностранному языку, согласно ФГОС ВО, студенты направления подготовки «Экономика» должны освоить минимум две компетенции: 1) способность применять знания иностранного языка на уровне, достаточном для межличностного общения, учебной и профессиональной деятельности; 2) владение основными научными понятиями и категориями экономики и управленческой науки и способность к их применению при решении профессиональных задач. В этой связи для достижения принципа взаимосвязи теории и практики можно согласиться с учеными в области методики преподавания иностранного языка, которые предлагают «изучать практические устные темы, обеспечивать диалогическое общение, включать внеклассные занятия, работать с литературой на иностранном языке, организовывать анализ коммуникативной компетентности учащихся» [2]. Практически все упомянутые конструкты можно вводить в образовательное поле при освоении языка специальности через эдьютейнмент. Эмпирические исследования доказывают, что эдьютейнмент использует следующие педагогические принципы: принцип связи теории с практикой, принцип последовательности, принцип доступности. Однако чрезмерное увлечение этой педагогической технологией имеет как свои плюсы, так и свои минусы.

Мутация самого понятия «развлечение» вызвало неоднозначное отношение ученых к трактовке рассматриваемого понятия. Именно многообразие современных форм развлечения стало тому виной. Некоторые исследователи определяют суть понятия «эдьютейнмент» как контент, который «соединяет образовательные и развлекательные элементы и обеспечивает информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий» [3, с. 65]. Другие ученые в своих работах используют для этих целей термин «креативное образование», под которым понимается «целенаправленное последовательное освоение обучающимся передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности с формированием на этой основе собственного творческого опыта» [4, с. 33]. Несомненно, такая форма учебного взаимодействия способствует активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс, формированию и развитию творческой личности, которая способна будет решать производственные задачи на основе нестандартных подходов. Однако термин «креативное образование» намного шире, он подразумевает активное вовлечение студентов в создание итогового креативного продукта, в то время как эдьютейнмент в большей степени ориентирован на легкость восприятия нового учебного материала. Если опираться на идеи самоактуализации согласно концепции А. Маслоу, то полное использование талантов, проявление способностей», творчество всегда и во всем является залогом успешного образования. Подобная самоактуализация возможна только при полной «увлеченности любимым делом» и «ориентации на задачу». Если рассматривать «креативное образование» через призму данной теории, то его можно, скорее всего, отождествлять с идеей увлечения и полной отдачей, высоким уровнем мотивации, нежели с развлечением. Ибо увлечение не есть всегда развлечение. Понятно, что в основе термина лежит семантика слов: игра, мотивация, интерес, положительные эмоции, хорошее настроение, веселье, импровизация, проживание, релаксация. Эти понятия пересекаются с теми, что составляют саму суть эдьютейнмента, но все же не тождественны. Сторонники эдьютейнмента утверждают, что данная технология использует педагогические принципы, основывается на коллективных и мотивационных теориях. Она невозможна без современных информационных и коммуникационных технологий и может рассматриваться как симбиоз различных подходов на новом качественном уровне развития педагогики. Обучение и воспитание вытекает из потребностей жизни и неразрывно связано с практикой как через источник знаний, так и через сам результат. Еще больше эта идея находит отражение в ходе иноязычной подготовки будущих специалистов, ведь практико-ориентированный подход поможет выпускникам быстрее адаптироваться к профессиональным задачам, коллективу, требованиям. Систематизированость информации определяется видом и типом контента медиаресурса. Доступность зависит от уровня развитости и материального положения участников образования. На сегодняшний день, как показывает практика, все студенты имеют гаджеты, которые позволяют им получить доступ к цифровым ресурсам, поэтому у вузов нет особых проблем с использованием всего массива обучающего контента, который доступен участниками образовательного процесса через библиотечно-информационный комплекс или через глобальную сеть Интернет.

Из всего разнообразия подходов к феномену эдьютейнмента практические результаты его использования позволяют выделить следующие аспекты, играющие важную роль в образовательном процессе: воспитание, когнитивность, креативность и активность обучающегося, самоактуализация, социализация и эмоциональная насыщенность, перманентность образования. В процессе изучения иностранного языка для профессиональных целей в неязыковом вузе технологии эдьютейнмента позволяют заполнять в первую очередь эмоциональный компонент мотивационной составляющей, создавать непринужденную, позитивно окрашенную обстановку на занятиях. Они дают студентам возможность использовать медиаресурсы и источники, которые им нравятся, с которыми они сталкиваются каждый день: Youtube, различные браузеры (например, Google), сайты со справочной литературой (например, Investopedia), многочисленные образовательные платформы (например, LearningApps.org), электронные учебные

пособия и др. Количество таких ресурсов просто зашкаливает, но нельзя не согласиться с мнением исследователей, что при планировании занятий в рамках эдьютейнминга нужно учитывать три основных постулата: тщательную подготовку со стороны преподавателя, максимальное погружение студентов в интерактивное образовательное пространство, использование ролевого, или игрового подхода [5]. Современный студент с бОльшим удовольствием составит сообщение в виде презентации или слайд-шоу, нежели напишет этот текст просто на бумаге в виде сочинения или эссе. Он охотнее перескажет сюжет видеоролика или фильма, чем изложит пересказ прочитанного текста [6]. Нынешний уровень развития индустрии развлечения превращает современного человека в homo ludans (человек играющий), и образование неизбежно вынуждено отвечать на вызовы времени. К сожалению, оно также стало заложником тенденции побеждающего материального и медиаконсьюмеризма, ведущего к притуплению чувств и эмоций, как и все остальные отрасли социального бытия. В научной литературе по методике преподавания иностранного языка можно найти описание технологии геймификации и эдьютейнмента, многочисленные игровые шаблоны, которые могут применяться в ходе иноязычной подготовки [7].

Начинающие педагоги, к сожалению, могут стать заложниками этих методов и технологий, но они хороши только на начальном этапе обучения иностранному языку. Это доказывают и результаты формирующего эксперимента. Для его осуществления группа студентов 3 курса по направлению подготовки «Социология» (профиль «Экономическая социология») Финансового университета при Правительстве РФ в 2022–2023 учебном году была поделена на 2 подгруппы по 13 человек в каждой. Уровень языковой подготовки во время входного тестирования у студентов был примерно одинаковым (от B1 до B2 по шкале Совета Европы). В одной группе обучение по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» проходило по стандартной программе, в экспериментальной группе – с использованием элементов эдьютейнмента. Студенты охотнее посещали такие занятия, активнее реагировали на задания, специально разработанные педагогом. Однако результаты текущего контроля и итоговой аттестации (экзамен) не показали каких-то явных различий в уровне подготовки студентов экспериментальной группы. Примерно одинаковое количество отличных, хороших и удовлетворительных оценок были получены студентами обеих подгрупп. В этой связи возникает вопрос: так ли нужен эдьютейнмент в образовательной среде в ходе обучения языку специальности, когда на старших курсах в большей степени студенты ориентированы на получение профессиональных знаний, они уже знакомы со стандартами академического образования и приняли условия обучения в высшем учебном заведении, когда за короткий срок им приходится усваивать большие объемы знаний по специальности? Многие студенты после окончания курса по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» предоставили фидбэк (дали обратную связь), отмечая, что работа с привычными картами памяти (mind maps) для них оказалась более продуктивной и привычной, эффективной и понятной, чем работа с кроссвордами, онлайн-игры по теме, викторины на платформе Madtest, Kahoot, Factile и прочие задания в рамках эдьютейнмента. Еще одним огромным недостатком технологии эдьютейнмента можно считать затратность, т. к. преподаватель готовится несколько часов, создавая задания в рамках обучения через развлечение. Контроль выполнения подобных заданий также не выдерживает критики: у студентов нет ощущения, что они глубоко и полноценно отработали изучаемый материал, в достаточной мере закрепили его на практике. Соревновательный характер многих заданий приводит к тому, что студенты с низким уровнем владения иностранным языком не очень активно участвуют в них, избегая неизбежного провала на фоне более подготовленных одногруппников.

В заключение можно сделать вывод о том, что на современном этапе имеется основательная теоретическая научная база принципов, подходов и концепций игрового обучения, в которую можно включить и технологию эдьютейнмента. Вместе с тем элементы данной педагогической технологии целесообразнее использовать в начале занятия как warming-up (разогрев), а не строить на его основе все занятие целиком. Современные условия существования, развития и конкурирования образования требуют более осмысленного внедрения подобных технологий, если речь заходит о классическом академическом образовании в высшей школе России.

Библиографический список

1. Kuzmina N.N., Kochkina D.V., Korotkova E.G. Implementation of edutainment technology in foreign students' language teaching. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. 2023; Vol. 15, № 1: 82–96.
2. Флегонтов Д.С., Макарова О.С. Эдьютейнмент в образовании как новый стиль преподавания. *Modern Science*. 2023; № 1-1: 213–215.
3. Гнатюк О.Л. *Основы теории коммуникации*: учебное пособие. Москва: КноРус, 2012.
4. Зиновкина М.М. *Педагогическое творчество*: модульно-кодовое учебное пособие. Москва: МГИУ, 2007.
5. Береснева В.А., Макарова М.Б. Понятие технологии «Эдьютейнмент» и ее место в обучении иностранному языку. *Педагогический вестник*. 2023; № 26: 9–11.
6. Resnick M. Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning. *Associatzione Civita*. 2004; № 1 (1): 2–4. Available at: https://web.media.mit.edu/~mres/papers/edutainment.pdf
7. Иванова Е.А. Опыт геймификации и эдьютейнмента при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2022; № 6 (87): 5–11.

References

1. Kuzmina N.N., Kochkina D.V., Korotkova E.G. Implementation of edutainment technology in foreign students' language teaching. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. 2023; Vol. 15, № 1: 82–96.
2. Flegontov D.S., Makarova O.S. `Ed'yutejnment v obrazovanii kak novyj stil' prepodavaniya. *Modern Science*. 2023; № 1-1: 213–215.
3. Gnatyuk O.L. *Osnovy teorii kommunikacii*: uchebnoe posobie. Moskva: KnoRus, 2012.
4. Zinovkina M.M. *Pedagogicheskoe tvorchestvo*: modul'no-kodovoe uchebnoe posobie. Moskva: MGIU, 2007.
5. Beresneva V.A., Makarova M.B. Ponyatie tehnologii «`Ed'yutejnment» i ee mesto v obuchenii inostrannomu yazyku. *Pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 26: 9–11.
6. Resnick M. Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning. *Associatzione Civita*. 2004; № 1 (1): 2-4. Available at: https://web.media.mit.edu/~mres/papers/edutainment.pdf
7. Ivanova E.A. Opyt gejmifikacii i `ed'yutejnmenta pri prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2022; № 6 (87): 5–11.

Статья поступила в редакцию 16.10.23

УДК 378.048.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-76-79

Zvyagintseva E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EZvyagintceva@fa.ru*
Lyalyaev S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Department of English Philology, RSHU (Moscow, Russia), E-mail: Slyalyaev@yandex.ru*

TRAINING OF INLAND SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL: CHALLENGES OF THE TIME. The article discusses some aspects of training highly qualified personnel, which is carried out by many inland universities. A brief description of the development of the system, organized for training scientific and pedagogical personnel in higher schools in the USSR and the Russian Federation is given. Based on the analysis of scientific literature, the method of expert assessment and personal experience of the author's, it is concluded that postgraduate study is a prestigious track of an individual's professional development, but, on the other hand, it is associated with a large number of difficulties for participants in the educational process. A number of problems linked to postgraduate training in Russian universities are identified. Some reasons for the weakening of the effectiveness of postgraduate studies are described. Practical recommendations proposed in the article could help solve the identified problems during the training of highly qualified personnel at the present stage of development of scientific and pedagogical activities.

Key words: **scientific and pedagogical personnel, postgraduate study, postgraduate training, higher school**

Е.П. Звягинцева*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ (Финуниверситет), г. Москва, E-mail: EZvyagintceva@fa.ru*
С.В. Ляляев, *канд. филол. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ (Финуниверситет), г. Москва, доц. ИФИ Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), г. Москва, E-mail: Slyalyaev@yandex.ru*

ПОДГОТОВКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки кадров высшей квалификации, которую осуществляют многие отечественные университеты. Приводится краткое описание развития системы подготовки научно-педагогических кадров в вузах СССР и Российской Федерации. На основе проведенного анализа научной литературы, метода экспертной оценки и обобщения практического опыта делается вывод о том, что обучение в аспирантуре является престижным треком профессионального развития индивида и одновременно с этим сопряжено с большим количеством трудностей для участников образовательного процесса. Обозначены некоторые проблемы постдипломной подготовки в российских вузах. Описаны отдельные причины ослабления результативности обучения в аспирантуре. Предложены практические рекомендации, которые могли бы способствовать решению выявленных проблем в ходе подготовки кадров высшей квалификации на современном этапе развития научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: **научно-педагогические кадры, аспирантура, постдипломная подготовка, вуз**

Актуальность темы данного исследования определяется изменениями в подготовке кадров высшей квалификации, которые стали заметны с развитием цифровой экономики и перестройкой образовательных институтов на современном этапе развития общества. Подписание Российской Федерацией Болонской конвенции привело в свое время не только к перестройке образовательной системы, в которой появились бакалавриат, магистратура и аспирантура как три компонента высшего образования, но и к переходу на систему кредитов, урезанию учебных программ специалитета, перекраиванию рабочих программ дисциплин в угоду новым требованиям, постоянному изменению и дополнению ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов). Все это и многие другие нововведения не могли не наложить отпечаток на систему подготовки научных и научно-педагогических кадров Российской Федерации.

Цель данной статьи заключается в поиске возможных решений, направленных на формирование в вузах устойчивой системы академической подготовки кадров высшей квалификации.

Задачи, поставленные для достижения данной цели, лежат в плоскости решения проблем, связанных с:

– организацией работы по подготовке научно-педагогических и научных кадров в вузах России;

– поиском мотивации более осознанного отношения аспирантов к процессу приращения знаний и умений в ходе получения постдипломного образования.

Научная новизна статьи заключается в определении точек роста для подготовки научно-педагогических кадров на современном отрезке времени в рамках активно развивающейся Индустрии 4.0.

Теоретическая значимость состоит в определении мотиваторов, которые могли бы повлиять на более качественную подготовку кадров высшей квалификации.

Практическая значимость видится в предложенных для обсуждения рекомендациях, направленных на более эффективную организацию учебного процесса в аспирантуре в вузах России.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали анализ научно-педагогической литературы по теме и метод экспертной оценки (беседы с преподавателями Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Российского государственного гуманитарного университета, чей индивидуальный план работы включал занятия в аспирантуре, прием вступительных экзаменов по иностранному языку и экономике, участие в комиссии по приему кандидатского экзамена по этим дисциплинам).

Подготовка научно-педагогических кадров в вузах России осуществляется на протяжении почти 100 лет. Начиная с 1925 года, специалисты с высшим образованием и опытом работы не менее 2 лет поступали в аспирантуру, которая готовила их для научной и научно-педагогической деятельности. Иметь ученую степень в СССР было престижно, получить ее считалось делом сложным, вузы в XX веке давали «зеленую улицу» в первую очередь кандидатам и докторам наук. Новый век принес с собой новые тренды: вскоре после того, как Российская Федерация подписала Болонскую конвенцию, обучение в аспирантуре стало обязательным элементом трехуровневой системы высшего образования. Обучаться в ней мог любой выпускник специалитета или магистратуры, который успешно сдал вступительные экзамены. Работа над диссертацией приветствовалась, но не была обязательной. После трех лет обучения аспирант мог пройти итоговую аттестацию и получить заветный диплом, который давал ему/ей право преподавать в высшем учебном заведении. Именно в этот период появился термин под названием «аспирантский пузырь»: желающих учиться в аспирантуре было достаточно, но научными исследованиями и защитой качественно подготовленной диссертаций занимались всего несколько процентов от общего числа аспирантов. В этот период стало популярным соискательство степени кандидата наук, когда специалист «прикреплялся» к нужной кафедре выбранного им вуза с уже готовой научной работой, совершенствовал ее, следуя рекомендациям ученого совета, и выходил на защиту своей диссертации. Данный вариант был более привлекательным для тех, кто уже отлично разбирался в нюансах профессиональной сферы, желал внедрить свои инновации, разработки, практические рекомендации для улучшения рабочих процессов. Все они были апробированы в «полевых условиях» и являлись реальным вкладом в конкретный сектор экономики – будь то производство, сфера оказания услуг или образование.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что вопросы подготовки научно-педагогических кадров были актуальны на протяжении многих десятилетий, ими занимались ведущие отечественные ученые, такие как П.Я. Гальперин, А.П. Миньяр-Белоручева, Н.Н. Поспелов, Н.Ф. Талызина и др. Все они приходят к выводу, что главным навыком, который приобретают и развивают аспиранты в ходе обучения и в рамках своей деятельности, является умение расширять границы научного познания (как своего, так и социума). О проблеме качественной подготовки научно-педагогических кадров говорят в своих выступлениях и отражают в публикациях современные педагоги-практики [1; 2], поднимая проблемы плагиаризма в среде аспирантов [3], акцентируя внимание на необходимости организации целевого обучения, которое позволило бы действовать в интересах вуза и реального сектора экономики [4], сравнивая и анализируя системы подготовки отечественных и зарубежных научных кадров [5].

Преемственность организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре СССР и в современной России прослеживается вполне отчетливо, но есть и некоторые изменения, повлекшие за собой снижение уровня подготовки кадров высшей квалификации. В первую очередь существуют различия в условиях обучения:

1) в современной аспирантуре имеется как бесплатное обучение (подобно внедренной системе подготовки в советский период), так и на возмездной основе (т. е. оплачиваемое самими аспирантами);

2) стаж практической и научной работы по окончании высшего учебного заведения уже не так важен, как в советской аспирантуре (стаж должен был составлять не менее 2 лет по избранной специальности, наличие научных публикаций было решающим при прочих равных условиях при отборе кандидатов);

3) стипендии современных аспирантов, успешно сдавших промежуточные экзамены, не дотягивают даже до прожиточного минимума, в то время как обучающиеся в очной аспирантуре Советского Союза обеспечивались государственными стипендиями (в размере их основного должностного оклада, но не свыше 100 руб. в месяц);

4) в отличии от современной системы обучения в аспирантуре, когда вузы набирают максимально возможное количество аспирантов на платной основе, советская аспирантура имела четкое планирование в количественном отношении обучаемых, не создавая переизбытка научно-педагогических кадров и избегая острого дефицита.

Интересный портрет современного российского аспиранта представили в своем исследовании ученые из Высшей школы экономики [6], осуществив ан-

Таблица 1

Мотивы для постдипломной научной подготовки в Российской Федерации

Академические мотиваторы		Неакадемические мотиваторы	
занятие исследовательской деятельностью в вузе или научной организации	56%	развитие карьеры вне академической среды	38%
преподавательская деятельность в высшей школе	48%	возможность продолжить обучение по профессии	33%
планы на развитие карьеры исследователя-аналитика в коммерческой организации	25%	желание пребывать в университетской среде	23%
		необходимость проживания в общежитии вуза	8%

кетирование в 14 ведущих вузах России. По результатам проведенного опроса делается вывод о том, что существуют две основные группы мотиваторов для желающих пройти обучение в аспирантуре (табл. 1). При этом каждый четвертый аспирант отмечал, что ему важно получить отсрочку от призыва на военную службу.

Сможет ли российская аспирантура сдвинуть приоритеты в сторону академических мотиваторов, зависит от многих факторов, как социально-политических, экономических и образовательных, так и личностных.

Послевузовская научная подготовка для системы образования России регулируется «Положением о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре/адъюнктуре» (2021) [7]. Существуют четкие критерии для освоения программы аспирантуры, которые определяются результатами трех направлений: научной (научно-исследовательской) деятельностью, освоением дисциплин (модулей), результатами прохождения педагогической практики. Многих аспирантов приходится учить основам работы со статистическими данными, развивать навыки анализа и синтеза научной информации, а также способам отражения полученных результатов в ходе выступлений на конференциях и публикационной активности. Педагогическая практика также требует определенных усилий, наставничества не только со стороны научного руководителя, но и преподавателей тех дисциплин, в рамках которых аспирант проводит практические занятия. Кроме того, постдипломное обучение в постсоветский период столкнулось с проблемой под названием «аспирантский пузырь». Так, например, в 2015 году из 25,8 тысяч человек защитили кандидатские диссертации только 4,6 тысяч человек. К сожалению, он продолжит раздуваться, если подготовка научно-педагогических кадров будет и далее осуществляться в массе своей на коммерческой основе, когда большое количество платежеспособных людей придут учиться в аспирантуру, преследуя далеко не академические цели.

Еще одним вызовом в недалеком будущем может стать проблема формирования профессорско-педагогического состава, стремительное старение которого наблюдаются в настоящее время. Выбирая учебу в аспирантуре из-за легитимно поддерживаемых льгот (к ним относится отсрочка от призыва в армию, которая предоставляется военнообязанным обучающимся мужского пола), многие мужчины, получившие поствузовское образование, не написавшие диссертацию, «пересидевшие» призывной возраст в стенах вуза, так и не вливаются в ряды научных или научно-педагогических кадров. Тренд на привлечение в российскую высшую школу преподавателей с ученой степенью будет неизбежно развиваться. Вместе с тем огромная часть «отсидевшихся» в аспирантуре выпускников мужского пола так и не станет работать в образовательных учреждениях, у них были совершенно другие планы, никак не связанные с научной или преподавательской деятельностью. В этой связи нагрузка, скорее всего, будет переложена на плечи женщин, которые, как показывают опросы, проведенные с аспирантами Финуниверситета, проявляют бОльшую готовность к трудоустройству в высшие учебные заведения или к совмещению основной профессиональной деятельности с преподавательской на неполную ставку. При этом число аспиранток в возрасте до 24 лет почти в полтора раза меньше, чем аспирантов (14959 и 21699 соответственно) [8]. Вместе с тем практика показывает, что возможность рассматривать проблемы с разных позиций (мужской и женской) только усиливает положение организации (в том числе и образовательной), делает ее более конкурентоспособной, помогает выживать в условиях турбулентности и все возрастающих рисков.

Безусловно, обозначенные проблемы подготовки научно-педагогических кадров стали более заметными с активным внедрением цифровых технологий, но не только это повлияло на ослабление результативности обучения в аспирантуре. Геополитические процессы, выстраивание ярко выраженных товарно-денежных отношений в научной среде, экономические проблемы, отрыв науки от практики – вот далеко не полный перечень сложностей, которые обесценивают обучение в аспирантуре [9]. Решение данных проблем лежит в изменении политики государства, РАН, Министерства образования Российской Федерации, но многое могут сделать и сами вузы. Кроме того, профессиональные намерения самих аспирантов новой формации, которые описаны в научно-педагогической литературе, нельзя сбрасывать со счетов [10].

Российская аспирантура, как и весь социум в целом, сталкивается с трансформациями, которые сопряжены с цифровизацией общества. Компьютеры и доступный Интернет принесли изменения во все сферы жизнедеятельности современного общества. Человечеству вряд ли удастся остановить дальнейшее масштабное развитие как «цифры», так и ее побочного продукта под названием «искусственный интеллект». Вместе с новыми возможностями научно-педагогическое сообщество сталкивается с проблемами, которые, возможно, еще не в полной мере осознаны, но уже заметны. Это прежде всего дегуманизация образования, его обезличивание, ослабление интеллектуальной культуры людей, рост прагматизма, где в основе лежат товарно-денежные отношения. Нельзя сказать, что советская система подготовки аспирантов была идеальной, в ней тоже была заметна и коррумпированность, и непотизм. Но в ней не было столь ярко выраженного индивидуализма, построенного на идеях личного комфорта. Представители научной среды ушедшей эпохи всегда отличались тем, что «горели» за свои идеи, жили ими, творили во благо других. Задача современных российских вузов – сохранить и преумножить то, что было создано, усилив науку теми открытиями, что дают цифровые технологии.

На что стоило бы обратить внимание тем российским учебным заведениям, которые в настоящее время реализуют программы подготовки кадров высшей квалификации?

Во-первых, система вступительных экзаменов должна строиться не на электронном тестировании с возможностью угадывания ответа, а на устном общении с комиссией, в которую входят лучшие представителя когорты ученых, работающих в конкретном вузе. Тесты на определение когнитивных способностей, тестирование с помощью психологов на склонность к научной деятельности тоже можно использовать как один из элементов вступительных экзаменов при поступлении в аспирантуру. Кроме того, промежуточная и итоговая аттестация аспирантов должна строиться на принципах научности и дидактической целесообразности, с участием ученых разных научных специальностей, ведущих практиков, представителей тех научных направлений, которые входят в государственный заказ на подготовку научных кадров. Это поможет скоординировать содержание и виды научных исследований, обозначить «окна роста», даст толчок к возрождению престижа научно-педагогической деятельности.

Во-вторых, традиционные, организованные для всего потока семинары и практические занятия в аспирантуре можно оставить только для общегуманитарных наук (за исключением иностранных языков, когда, согласно методике преподавания дисциплины, количество обучаемых не должно превышать 15 человек в группе). Оптимальным может оказаться не просто модульный блок на основе консультаций в мини-группах аспирантов (2–3 человека) в рамках одной узкопрофильной специальности, а тьюторство и истинное наставничество. В этом случае каждый обучаемый может поставить вопрос и начать поиск проблемы, обсуждая ее не только со своим научным руководителем, но и с ведущими преподавателями выпускающей кафедры. Спектр научной деятельности только расширится и выиграет от такого вида учебного взаимодействия. Для тьюторства в аспирантуре отлично подходит и формат онлайн-консультаций, когда участники общения заранее обмениваются списком проблемных вопросов и в ходе дистанционной коммуникации продуктивно их решают в удобное для обеих сторон время.

В-третьих, необходимо после первого года обучения в аспирантуре попытаться разграничить и отделить научную деятельность, которой готов заниматься аспирант, и подготовку научно-педагогических кадров. Первую категорию (чистую науку и защиту диссертации) выберут те аспиранты, кто реально готов вкладываться и работать на научный результат. Вторая категория обучаемых будет наращивать знания и навыки в области своей специальности и готовиться к педагогической деятельности. Для них должны быть увеличены часы педагогической практики с пресловутых 10 часов до минимум 100 часов. Безусловно, здесь снова потребуется коллаборация с наставником или тьютором для плавного и продуктивного введения в поле преподавательской деятельности, расширения знаний о методике преподавания в высшей школе, особенностей профессионально ориентированной подготовки студентов.

Интегративно-развивающая среда вуза, которую можно и нужно создавать в аспирантуре, способна не только расширить границы научных познаний, но и подготовить хорошую замену стареющему штату профессорско-преподавательского состава. Наиболее показательным для рынка труда является наличие у специалиста ученой степени в соответствующей отрасли знаний, но не диплома об окончании аспирантуры, если защита диссертации не стала логичным завершением обучения в ней. Обозначенная проблема требует постепенного, многоуровневого реформирования действующего законодательства, которое должно быть направлено как на верную расстановку акцентов в действующей системе подготовки кадров высшей квалификации, так и их тщательный отбор и последующее стимулирование. Если поддержка молодых специалистов, готовых и стремящихся заниматься научной и научно-педагогической деятельностью, будет осуществляться на всех уровнях (федеральных, региональных, локальных), а оплата труда ученого и педагога станет конкурентоспособной, то обозначенные проблемы можно будет решить в ближайшие 4–6 лет.

Безусловно, иностранный язык для академических целей, который авторы преподают аспирантам много лет, составляет небольшой процент постдипломного образовательного процесса, но общение с аспирантами и коллегами разных вузов дает право говорить о вызовах сегодняшнего дня, с которыми сталкивается система подготовки кадров высшей квалификации. Если они не будут решены, то угроза «обескровить» высшую школу станет еще более заметной. Это значит, что обучать следующие поколения студентов будут по-прежнему люди предпенсионного возраста или пенсионеры. Возможно, коллеги выпускающих кафедр будут акцентировать внимание на других проблемах. Очевидно одно: вопрос подготовки научно-педагогических кадров требует срочного решения. Для этого понадобятся усилия всех стейкхолдеров образовательной системы.

Библиографический список

1. Рукавишников С.М. Проблемы совершенствования системы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. *Гуманитарные и юридические исследования.* 2021; № 3: 120–123.

2. Кириллова Т.В. Проблема плагиата при подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации в образовательных организациях ФСИН России. *Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт*: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2019; Ч. 1: 94–96.
3. Климова А.С. Обзор новой реформы системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. *Наука и образование транспорту.* 2021; № 2: 311–313.
4. Кудж С.А., Голованова Н.Б. О совершенствовании механизмов подготовки научно-педагогических кадров и перспективы целевого обучения в интересах вузов. *Российский технологический журнал*. 2020; Т. 8, № 4 (36): 112–128.
5. Костоломова М.В. Система подготовки научно-педагогических кадров в России: Ph.D. или кандидат наук? *Наука. Культура. Общество*. 2019; № 1: 67–75.
6. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И. и др. Портрет современного российского аспиранта. *Современная аналитика образования*. 2017; № 7 (15): 4–59.
7. *Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)*. Available at: http://government.ru/docs/all/137783/
8. *Количество аспирантов сокращается и без вмешательства чиновников – Индикатор*. Available at: https://indicator.ru/engineering-science/aspirantura
9. Кузьмина Ю.С. *Тенденции профессионального развития научно-педагогических кадров высшей школы*. Available at: https://scienceforum.ru/2022/article/2018029783
10. Лабынцева И.С. К проблеме подготовки кадров высшей квалификации. Профессиональные намерения аспирантов. *Вопросы педагогики*. 2022; № 6-1: 187–190.

References

1. Rukavishnikov S.M. Problemy sovershenstvovaniya sistemy podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov v aspiranture. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya.* 2021; № 3: 120–123.
2. Kirillova T.V. Problema plagiata pri podgotovke nauchno-pedagogicheskih kadrov vysshej kvalifikacii v obrazovatel'nyh organizaciyah FSIN Rossii. *Penitenciarnaya bezopasnost': nacional'nye tradicii i zarubezhnyj opyt*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Samara: Samarskij yuridicheskij institut FSIN Rossii, 2019; Ch. 1: 94–96.
3. Klimova A.S. Obzor novoj reformy sistemy podgotovki nauchnyh i nauchno-pedagogicheskih kadrov v aspiranture. *Nauka i obrazovanie transportu.* 2021; № 2: 311–313.
4. Kudzh S.A., Golovanova N.B. O sovershenstvovanii mehanizmov podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov i perspektivy celevogo obucheniya v interesah vuzov. *Rossijskij tehnologicheskij zhurnal*. 2020; T. 8, № 4 (36): 112–128.
5. Kostolomova M.V. Sistema podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov v Rossii: Ph.D. ili kandidat nauk? *Nauka. Kul'tura. Obschestvo*. 2019; № 1: 67–75.
6. Bekova S.K., Gruzdev I.A., Dzhafarova Z.I. i dr. Portret sovremennogo rossijskogo aspiranta. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2017; № 7 (15): 4–59.
7. *Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke nauchnyh i nauchno-pedagogicheskih kadrov v aspiranture (ad`yunkture)*. Available at: http://government.ru/docs/all/137783/
8. *Kolichestvo aspirantov sokraschaetsya i bez vmeshatel'stva chinovnikov – Indikator*. Available at: https://indicator.ru/engineering-science/aspirantura
9. Kuz'mina Yu.S. *Tendencii professional'nogo razvitiya nauchno-pedagogicheskih kadrov vysshej shkoly*. Available at: https://scienceforum.ru/2022/article/2018029783
10. Labynceva I.S. K probleme podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii. Professional'nye namereniya aspirantov. *Voprosy pedagogiki*. 2022; № 6-1: 187–190.

Статья поступила в редакцию 16.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-79-84

***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*

DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY MODEL OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION. The article considers problems of the creativity development of the foreign language teacher in the framework of higher education. Attention is drawn to the studied problems of creativity of a high school teacher in modern Russian and foreign psychological and pedagogical literature through the prism of the professional activity of the high school teacher and the content orientation. It is stated that the necessity of improving the qualities of a teacher's personality is significant for pedagogical activity. It is necessary to study its genesis, specifics of development and structure. The state measures currently being implemented in the field of education and upbringing imply special attention to the formation of students' individual qualities such as creativity and independence complemented by a decent level of erudition and general culture. The fulfillment of these tasks largely 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.

Key words: **creative abilities, creativity, teacher creativity, professional creativity, higher education**

***Н.Г. Кондрахина**, канд. филол. наук, доц., проф., 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*

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблематика развития креативности преподавателя иностранного языка в рамках высшей школы. Обращается внимание на изученность проблемы креативности преподавателя высшей школы в современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе сквозь призму профессиональной деятельности педагога высшей школы и ее содержательной направленности. Это диктует необходимость совершенствования значимых для педагогической деятельности качеств личности педагога, для чего необходимо изучение ее генезиса, специфики развития и структуры. Реализуемые в настоящее время государственные меры в сфере обучения и воспитания подразумевают особое внимание к формированию у студентов таких индивидуальных свойств, как креативность и независимость, дополняемых достойным уровнем эрудированности и общей культуры. Выполнение названных задач в значительной степени зависит от компетентности специалистов в области образования, их умения передавать необходимые знания в непростых социальных условиях для современного социума.

Ключевые слова: **творческие способности, креативность, креативность педагога, профессиональная креативность, высшее образование**

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 [1–31]. Таким образом, обучение иностранному языку в отечественных вузах должно благоприятствовать формированию актуальных компетенций, необходимых для подготовки грамотных специалистов, востребованных в соответствующей области [1; 6]. 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 [4; 13; 29]. Желаемая траектория 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) [29].

Рассмотрение актуальности проблемы и степени ее разработанности позволило авторам выделить две разновидности противоречий:

– между повышенными требованиями, предъявляемыми органами власти, и целевой аудиторией (студентами) к степени развития творческих способностей (ТС) преподавателя иностранного языка и существующими технологиями языковой подготовки в вузах;

– между объективно существующей необходимостью развития творческих способностей преподавателя иностранного языка в контексте иноязычного образования и относительно низким уровнем исследованности педагогических предпосылок и способов реализации данного процесса в контексте высшего образования.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель совершенствования творческих способностей (далее – ТС) педагога, преподающего иностранный язык, в контексте иноязычного образования.

Задачи исследования. 1. Установить специфические свойства ТС в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка и их роль в обеспечении эффективности образовательного процесса. 2. Разработать и экспериментально апробировать модель совершенствования ТС педагога, преподающего иностранный язык, в контексте иноязычного образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработана модель совершенствования творческих способностей педагога, преподающего иностранный язык, в контексте иноязычного образования.

Теоретическая значимость данного материала заключается в доказательстве гипотезы, что процесс совершенствования творческих способностей педагога, преподающего иностранный язык в контексте иноязычного образования, окажется более результативным, если будут проанализированы особенности ТС в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка и их роль в обеспечении эффективности образовательного процесса; разработана и экспериментально апробирована модель совершенствования ТС.

Практическая значимость отражается в выявлении механизмов эффективной реализации модели совершенствования ТС.

В основе исследования лежит гипотеза, согласно которой процесс совершенствования творческих способностей педагога, преподающего иностранный язык в контексте иноязычного образования, окажется более результативным, если:

– проанализированы особенности ТС в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка и их роль в обеспечении эффективности образовательного процесса;

– разработана и экспериментально апробирована модель совершенствования ТС педагога, преподающего иностранный язык в контексте иноязычного образования.

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. Предметно-языковой комплексный подход к преподаванию направлен на реализацию «дуалистической» задачи: иностранный язык рассматривается одновременно как объект изучения и как средство преподавания определенной дисциплины. Его сторонниками являются большое количество авторов: Д. Вульф, Д. Греддол, К. Далтон-Паффер, Д. Койл, Д. Марш, О. Мейер, П. Мехисто, М. Фриголс-Мартин, М.А. Хансен-Паули, Ф. Худ и др. Компетентностная методика фокусируется на результатах обучения, причем за рамками образовательной системы; имеет обширную и надежную теоретическую базу, разработанную учеными (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Социально-конструктивистская концепция (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.) опирается на особый тип психологического конструктивизма, позиционирующего обучение как совместный процесс и включающего в себя следующие компоненты: обоюдно направленное преподавание, обучение при поддержке всех членов коллектива, проблемно-ситуативное обучение и «якорная» модель [15].

Проблематика формирования и последующего совершенствования творческих способностей педагогов в процессе реализации программ иноязычного образования, а также влияния творческих способностей на эффективность иноязычного образования рассматривалась в различных аспектах, например, формирование технологической компетенции рассмотрено Н.Ю. Каракозовой [9], но при этом исключена возможность формирования креативности, которая необходима при реализации педагогических технологий.

С.А. Сальникова [24] раскрывает содержание термина «креативная компетенция» как ключевую компетенцию, «позволяющую человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества», но при этом не рассмотрено, что данную компетенцию можно формировать через дополнительное профессиональное образование педагогов.

О.Д. Никитин [19] излагает содержание одной из составляющих креативного процесса как прагматического элемента для изначального понимания того, зачем, для кого, что, как что-то нужно создавать. О.Д. Никитин не рассматривает то, что данный процесс формирования креативности также возможно реализовать через дополнительное профессиональное образование.

А.И. Попова [22] определяет креативность как характеристику личности (наряду со знаниями, навыками, опытом деятельности, другими личностными качествами и характеристиками) в качестве одной из важнейших составляющих кластера компетенций, но при этом не рассмотрены возможности формирования креативности посредством иноязычного образования.

В работе О.А. Черепановой [31] рассматривается актуализация ключевых компетенций как условие эффективности образовательного процесса, однако креативная компетенция, по ее мнению, не является ключевой.

Мы не можем согласиться с этой точкой зрения, так как креативность необходима прежде всего в нестандартных ситуациях, в ситуациях нового вида, а именно такими ситуациями характеризуется педагогическая деятельность. И если креативность по тем или иным причинам не была сформирована в программах основного образования, то любая программа иноязычного образования должна быть направлена на «доформирование» и дальнейшее развитие этой компетенции [3; 5; 8; 11; 16].

Анализ педагогической, психологической, социологической литературы и нормативных документов, изучение практической деятельности образовательных организаций по вопросам формирования креативности в условиях иноязычного образования позволили выявить ряд противоречий:

– **на социально-педагогическом уровне** – между объективной потребностью системы образования в креативных педагогах, способных к реализации новшеств в образовательном процессе, и тем, что в системе иноязычного образования не разработаны подходы к формированию креативности у педагогов, получивших образование до введения ФГОС, а также у педагогов, имеющих непедагогическое образование;

– **на научно-теоретическом уровне** – между необходимостью формирования креативности у педагогов, получивших образование до введения ФГОС, а также у педагогов, имеющих непедагогическое образование, в процессе освоения ими программ дополнительного профессионального педагогического образования, и тем, что в педагогической теории недостаточно исследованы педагогические условия формирования креативности слушателей данной категории;

– **на научно-методическом уровне** – между необходимостью формирования креативности в процессе реализации программ дополнительного профессионального педагогического образования и недостаточным обоснованием и методов формирования этой компетенции в условиях иноязычного образования [19; 29; 32].

Выявленные противоречия диктуют необходимость разработки модели развития творческих способностей педагогов иноязычного образования в рамках иноязычного образования, конкретизации влияния творческих способностей на результативность иноязычного образования [12; 22].

Для построения модели нами были проанализированы научные основания таких понятий, как проектирование, конструирование, моделирование, которые исследователями зачастую используются как синонимичные, считая их в целом важнейшими компонентами педагогической деятельности [13; 25].

Проектирование (от лат. projectus – «брошенный вперед», однокоренное слово «проект») связано с выдвижением идей, гипотез и обоснованием их возможного практического воплощения для достижения определённого образовательного результата. В этой связи Н.В. Кузьминой отмечается, что проектировочный элемент нацелен на «предвосхищение, предвидение возможных вариантов и последствий от решения системы педагогических задач» [12]. Как считают З.З. Кирикова и О.В. Тарасюк, педагогическое проектирование можно назвать «универсальным, деятельностным инструментом, позволяющим обеспечить системность и вариативность достижения запланированного результата» [10].

Как правило, разработку основ педагогического проектирования соотносят с трудами В.П. Беспалько, который определил несколько возможных результатов педагогического проектирования: создание педагогической системы; разработка системы управления образованием (или отдельными её областями); подбор и разработка системы методического обеспечения; создание проекта или модели образовательного процесса, где чётко обозначен замысел, процесс его поэтапной реализации; прогнозируемые результаты и возможные перспективы дальнейшего развития [2].

Таким образом, модель выступает результатом педагогического проектирования образовательного процесса на основе определённой идеи (гипотезы), связана с прогнозированием этапов реализации, практико-технологического обеспечения и результатов, что прослеживается в работах многих исследователей.

На точки соприкосновения проектирования и конструирования наиболее чётко указал В.И. Слободчиков, который называл педагогическое проектирование продумыванием, «промысливанием» того, что уже сконструировано в сознании и требует практической реализации, и «идеальное конструирование, имеющее замысел, проектную идею, воплощается во вполне определённом продукте − образовательном проекте», «получается, что два этих момента взаимообусловлены» [27].

Конструирование. Как отмечает В.А. Сластенин, конструирование можно признать одним из решающих условий успешного протекания (реализации) педагогического процесса и воплощения авторского замысла, а компоненты педагогического конструирования учёные соотносят с анализом, диагностикой, разработкой проекта деятельности [26].

Анализ современной научно-педагогической литературы показал, что педагогическое конструирование у исследователей, как правило, предстаёт в виде дальнейшей детализации созданного проекта/модели, приближающей их к реализации в конкретных условиях образовательной деятельности. Как подчёркивает Н.В. Кузьмина, понятие «конструктивный» включает действия, которые соотносятся с композиционным построением системы/процесса обучения и воспитания и обусловлены решением основной педагогической задачи [12].

Моделирование (модель от modus, modulus – мера, форма, измеренное, охваченное), по мнению учёных, обусловливает системность представления педагогического процесса в созданном специальным образом объекте [7]. В связи с этим исследователями подчёркивается, что продумывание и построение модели обеспечивает целостное видение направленности образовательного процесса и наглядное представление о содержательно-структурной взаимосвязи всех его компонентов.

Непосредственно моделирование как научный метод педагогической теории и практике соотнесён с:

– концепцией программированного обучения (Н.Ф. Талызина);

– идеей оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник);

– концепцией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);

– с теорией развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин) и др.

Научные принципы процесса педагогического моделирования рассматривались в работах Е.В. Бережновой, В.В. Давыдова, А.Н. Дахина, Н.В. Кузьминой, В.В. Краевского, А.М. Новикова, А.И. Субетто, А.В. Цыганова и др.

По мнению А.Н. Дахина, педагогическая модель выступает как «логически последовательная система соответствующих элементов», соотнесённых с целями образовательного процесса, его содержанием, технологией, учебными планами и программами» [7]. Как отмечают Е.А. Солодова и Ю.П. Антонов, модель является объектом, задающим цели, систему и последовательность учебных операций [28]. Интересно мнение А.И. Куприна, утверждавшего, что с помощью модели можно создать обобщённую и своего рода идеальную картину процессов, происходящих в образовательном пространстве [13].

Таким образом, первый промежуточный вывод, который можно сделать, – модель должна отражать и делать более наглядной систему взаимосвязей и преемственности всех составных частей мысленно спроектированного (в соответствии с гипотезой) образовательного процесса, каждая из которых на своём уровне решает конкретные задачи обеспечения педагогических условий по достижению искомой цели и запланированного результата. Научный метод моделирования позволяет обеспечить более чёткую координацию педагогической деятельности (представляя её технологически «прозрачной» и наглядной в рамках решения педагогических задач), а также управлять, совершенствовать, перестраивать, корректировать педагогический процесс, делая его более эффективным.

В этом плане нам близка точка зрения исследователей, которые в своих трудах оперируют понятиями «объект-оригинал» (проектируемый образовательный процесс) и «объект-модель» (специальным образом оформленная схема, которая даёт наглядное представление, как выстраивать реальный педагогический процесс, сохраняя при этом его типичные черты, важные для проводимого исследования [7]. На основе анализа научно-методической литературы мы сделали второй, важный для моделирования вывод: разрабатываемая модель должна характеризоваться:

– максимальным соответствием моделируемым объектам, что обеспечивает в контексте педагогического эксперимента валидность опытной проверки;

– «наличием достаточно четких правил перехода от модельной информации (то есть информации, полученной при проектировании и изучении модели) к информации о самом моделируемом объекте и способах его изменения»;

– возможностью схематичного наглядного представления в виде конкретных этапов, блоков, модулей и т. п., которые в рамках модели «собираются» в созданную структуру, воспроизводящую педагогические действия в упрощенной форме.

Таким образом, моделирование является своего рода ядром движения исследователя в заданном направлении (от выдвижения идеи/гипотезы до поиска путей, технологий, принципов её реализации) (рис. 1).

Всё это ориентировало нас на разработку педагогической модели, отражающей концептуальное видение планируемого процесса педагогического содействия развития творческих способностей педагогов в рамках иноязычного образования, дано визуальное представление, описание блоков-компонентов, которая должна способствовать:

1) чёткому фиксированию общего содержания, а также целей, принципов и методов педагогического процесса;

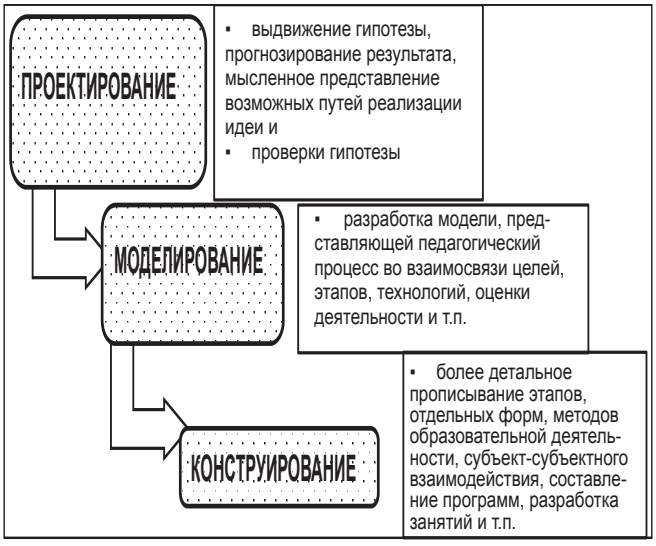


Рис. 1. Моделирование
как ядро процесса решения искомой проблемы

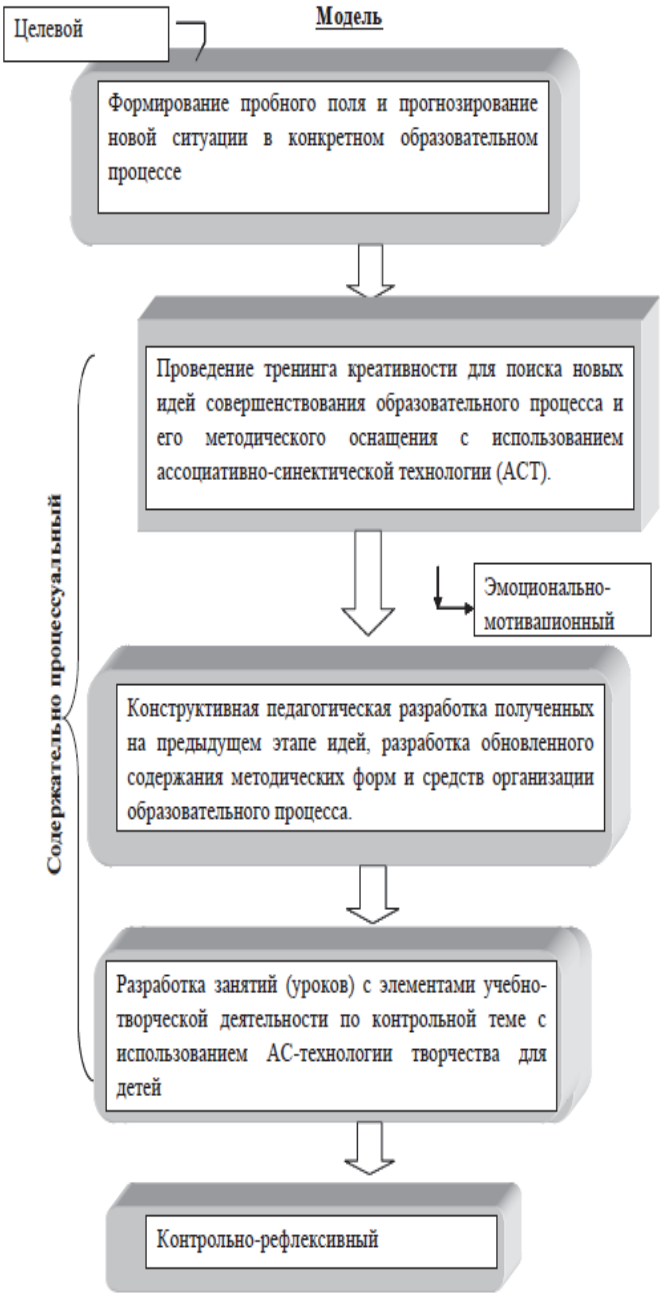


Рис. 2. Модель формирования творческих способностей преподавателя иностранного языка в условиях иноязычного образования

Таблица 1

Действия субъектов образовательного процесса в рамках арт-педагогической технологии

Содержание фазы	Арт-педагогические средства	Действия преподавателя и обучающихся
1. Педагогический замысел фаза логического анализа; фаза интуитивного решения	– фотосредства, – ИЗО-средства	на данном этапе происходит насыщение учащихся теоретическим материалом в рамках предполагаемой дисциплины. Далее преподаватель знакомит обучающихся с особенностями и спецификой арт-педагогического подхода в образовании и развивающими и обучающими возможностями арт-педагогических средств, как инструмента реализации творческого замысла учителя
2. Разработка замысла вербализация интуитивного решения; фаза формализации вербализованного решения	– фотосредства, – ИЗО-средства, – анализ литературных произведений и отрывков, – анализ видеоматериалов и художественных фильмов, – музыкальные средства, – танцевальные (двигательные) средства, – средства театрализации, – работа с куклами	На данном этапе преподаватель наглядно демонстрирует применение арт-педагогических методов на занятии. На этом этапе у обучающихся происходит стимулирование и побуждение к действию, формирование творческого замысла. Преподаватель дает студентам задание, предполагаемое в рамках изучения определенной темы, выполнение которого предполагает использование арт-педагогических средств. У учащихся начинает формироваться план действий, с помощью которого им удастся достичь поставленной творческой цели и реализовать педагогический замысел
3. Воплощение замысла фаза формализации знаний; фаза актуализации	– фотосредства, – ИЗО-средства, – анализ литературных произведений и отрывков, – анализ видеоматериалов и художественных фильмов, – музыкальные средства, – танцевальные (двигательные) средства, – средства театрализации, – работа с куклами	Происходит поиск и применение необходимых ресурсов для реализации задуманной творческой цели. Воплощение замысла выступает в виде презентации учащимися получившихся продуктов их творческой деятельности, их интерпретация и раскрытие основной педагогической цели и идеи
4. Анализ и оценка результатов творчества фаза рефлексии	– анализ литературных произведений и отрывков – анализ видеоматериалов и художественных фильмов, – музыкальные средства, – танцевальные (двигательные) средства	С помощью разработанных оценочных карт обучающиеся производят оценку результативности и эффективности выполненного задания по определенным критериям. Рефлексия также проходит в форме вербального обсуждения совместно с преподавателем и одногруппниками. Формулируются выводы и возможные пожелания

2) конструированию технологий, методик и т. п. как механизма реализации целей и задач реализации модели;

3) описанию дидактических составляющих процесса и характеристике организационно-педагогических условий.

В связи с этим вторым решаемым вопросом стал выбор вида практических моделей.

Анализ литературы по теории и методике педагогического моделирования показал, что среди практических моделей, как правило, выделяются структурно-функциональные, организационные, образовательные, модульные и т. п. Большое значение имеет осмысление научно-теоретических подходов к проблеме педагогического содействия развитию творческих способностей педагогов, формирование творческих способностей педагогов средствами педагогических технологий, а также корреляция компонентов творческих способностей и видов педагогического содействия выбора структурно-функциональной модели. Такая модель позволяет имитировать реальный педагогический процесс, где структурное построение предполагает целостность и сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. А функциональные составляющие моделируемого феномена в контексте причинно-следственных взаимосвязей отражают специфику его компонентов и тесную связь с другими системообразующими элементами, со своими функциями.

Названные возможности составляют комплекс преимуществ, основным из которых является возможность изучения свойств и закономерностей исследуемых объектов (процессов), которые характеризуются большим количеством взаимодействий (внутренних, внешних), воспроизводящих структуру и свойства, взаимосвязи между элементами, позволяя произвести их оценку и прогноз развития с установлением степени эффективности каждого из них. Даже оставаясь лишь моделью исследуемого процесса, она предусматривает чёткое установление отношений между ней и оригиналом, а также ложится в основание организации педагогического эксперимента.

Данная модель (рис. 2) предстает в комплексе формирования и удовлетворения профессионально-познавательных потребностей педагогов, развития их профессиональных способностей. Суть модели заключается в опоре на взаимосвязь курсовой подготовки, образовательных программ с образовательной практикой и современными инновационными процессами [31]. На наш взгляд, для достижения оптимальных результатов необходима реализация всех компонентов модели.

Важно отметить, что для иноязычного образования с учетом возраста контингента одной из наиболее эффективных технологий является арт-педагогика, которая крайне эффективно сочетается с тренинговыми формами. Для разработки и последующей апробации арт-педагогической технологии нам необходимо сослаться на следующие основания: понимание творчества как отдельного вида деятельности; рассмотрение структуры деятельности, ее этапов; анализ структуры творческой деятельности, выделенной В.А. Кан-Каликом; рассмотрение интрапсихических механизмов творчества, предложенных А.Я. Пономаревым.

Интегрировав структуру педагогической творческой деятельности (В.А. Кан-Калик), фазы интрапсихических механизмов творческого процесса (Я.А. Пономарев) и предложенную нами структуру творческой деятельности, на основании общепринятых в психологии этапов творчества мы разработали модель арт-педагогической технологии [14; 16; 18; 20]. Поэтапное описание действий участников образовательного процесса с используемыми арт-педагогическими средствами представлено в табл. 1.

Таким образом, под арт-педагогической технологией мы предлагаем понимать относительно гибкую и вариативную последовательность этапов и интрапсихических фаз творческой деятельности, на каждой из которых предполагается использование арт-педагогических средств и осуществление действий преподавателя и обучающихся, направленных на творческое решение учебных задач. Проанализировав все вышеперечисленное, мы предлагаем модель формирования творческих способностей преподавателей иностранного языка через программы иноязычного образования за счет реализации тренинговых программ и арт-технологий.

Исследование креативности педагогов и ее влияния на эффективность образовательного процесса в рамках дополнительного профессионального образования осуществлялось на базе Финуниверситета. Были сформированы экс-



Рис. 3. Результаты диагностики структурных компонентов креативности на контрольном этапе эксперимента

перементальная и контрольная группы. Каждая группа состояла из 60 человек. Выборка однородна по возрастным и гендерным признакам. Был реализован ряд задач по диагностике и качественному анализу полученных результатов. В контрольной и экспериментальной группах была осуществлена диагностика структурных компонентов креативности психологов: интеллектуальной, индивидуальной, социальной и эмоциональной, а также сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов. Результаты диагностики креативности представлены на рис. 3.

Полученные результаты свидетельствуют об очень высоком уровне сформированности всех компонентов креативности в экспериментальной группе и среднем уровне сформированности в контрольной группе. Следует заметить, что у испытуемых контрольной группы только интеллектуальная креативность достигла высокого уровня сформированности. В экспериментальной группе показатели диагностики интеллектуальной креативности увеличились на 35,5%, индивидуальной креативности – на 23%, социальной креативности – на 57,2% и эмоциональной креативности – на 46,5% по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе эксперимента. В контрольной группе показатели диагностики интеллектуальной креативности увеличились на 24,5%, индивидуальной креативности – на 4%, социальной креативности – на 6% и эмоциональной креативности – на 5,7% по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе эксперимента.

Исходя из полученных данных, мы видим, что динамика развития структурных компонентов креативности в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольной группе. Примерно сопоставимы лишь показатели динамики развития интеллектуальной креативности в обеих группах испытуемых, что, на наш взгляд, связано с акцентом образовательного процесса на приоритетное развитие когнитивной сферы обучающихся. Сравнивая динамику развития индивидуальной, социальной и эмоциональной креативности в контрольной и экспериментальной группах, мы наблюдаем низкий уровень развития данных параметров в контрольной группе испытуемых – ниже 9%. Такой показатель динамики развития, с точки зрения Г.Ю. Айзенка, означает отсутствие системности и условий, необходимых для успешного развития способностей. По мнению Г.Ю. Айзенка, показатель динамики развития от 20% до 50% означает «стабильный рост, присутствуют необходимые для развития параметра условия», показатель динамики развития выше 50% означает «нелинейный рост параметра при воздействии факторов, целенаправленно влияющих на развитие параметра». Полученные результаты доказывают высокую степень эффективности предложенной модели.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *Гуманно личностный 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): 12–19.
4. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды*. Москва – Воронеж, 2019.
5. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2005.
6. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и… неопределенность. *Педагогика*. 2003; № 4: 21–26.
7. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург, 2009.
8. Каракозова Н.Ю. Методика изучения сформированности технологической компетентности педагогов дошкольного образования. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014; № 3 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-sformirovannosti-tehnologicheskoy-kompetentnosti-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya
9. Кирикова З.З. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования. *Образование и наука*. 2003; № 3 (21): 116–130.
10. Козилова Л.В. *Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов*: монография. Петрозаводск, 2020.
11. Кузьмина Н.В. *Анализ педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профтехучилищ*. Москва, 1978.
12. Куприна А.И. *Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1999.
13. Любарт Т. *Психология креативности*. Москва, 2009.
14. Мельник В.И., Шевченко В.Я. *Методологические основы изучения и развития креативности студентов*. Екатеринбург, 2013.
15. Микаилова Н.Э. Творчество как движущая сила развития культуры. *Балканское научное обозрение*. 2020; Т. 4, № 4 (10): 44–50.
16. Мордкович В.Г. *Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения. Факторы социальной активности городского населения*. Москва: Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1986.
17. Москалец А.А. *Социально-психологическая обусловленность идентификации личности фактором среды*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2011.
18. Никитин О.Д. Творческая самореализация как необходимый компонент личностного роста в современной культуре. *Творческая самореализация как антропоцентрический эталон здоровья в современной культуре*. Москва, 2015.
19. Патрикеева С.А. Роль самодеятельного творчества в процессе формирования творческой активности школьников и студентов. *Социально-экономические явления и процессы*. 2013; № 1 (047): 272–275.
20. Петровский А.В. *Теоретическая психология*: учебное пособие для студентов. Москва, 1996.
21. Попов А.И. *Теоретические основы формирования кластера профессионально важных творческих компетенций в вузе посредством олимпиадного движения*: монография. Тамбов, 2011.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
23. 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.
24. Сластенин В.А. *Педагогика:* учебное пособие. Москва, 2019.
25. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*: учебное пособие. Москва, 2013.
26. Солодова Е.А., Антонов Ю.П. Математическое моделирование педагогических систем. *Математика. Компьютер. Образование*: сборник трудов XII Международной конференции. Ижевск, 2005; Т. 1: 113–121.
27. Спирина Е.А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; Т. 7, № 4: 26–39.
28. *Традиции и инновации в современной науке и образовании: теория и передовая практика*: монография. Петрозаводск, 2019.
29. Черепанова О.А. *Актуализация ключевых компетенций в содержании повышения квалификации педагогов иноязычного образования*. Екатеринбург, 2019.
30. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии. *Вопросы психологии*. 1989; № 6: 5–13.
31. Robert J. Sternberg. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006; Vol. 18, № 1: 87–98.

References

1. Amonashvili Sh.A. *Gumanno lichnostnyj 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): 12–19.
4. Brushlinskij A.V. *Sub`ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie: izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva – Voronezh, 2019.
5. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2005.
6. Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost', `effektivnost' i… neopredelennost'. *Pedagogika*. 2003; № 4: 21-26.
7. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg, 2009.
8. Karakozova N.Yu. Metodika izucheniya sformirovannosti tehnologicheskoj kompetentnosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; № 3 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-sformirovannosti-tehnologicheskoy-kompetentnosti-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya
9. Kirikova Z.Z. Pedagogicheskoe proektirovanie v kontekste social'nogo proektirovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2003; № 3 (21): 116–130.
10. Kozilova L.V. *Sovremennye obrazovatel'nye sredy i problemy professional'noj samorealizacii pedagogov*: monografiya. Petrozavodsk, 2020.
11. Kuz'mina N.V. *Analiz pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelej i masterov proizvodstvennogo obucheniya proftehuchilisch*. Moskva, 1978.
12. Kuprina A.I. *Monitoring kak sredstvo povysheniya kachestva upravleniya obrazovatel'nym processom*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 1999.
13. Lyubart T. *Psihologiya kreativnosti*. Moskva, 2009.
14. Mel'nik V.I., Shevchenko V.Ya. *Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya kreativnosti studentov*. Ekaterinburg, 2013.
15. Mikailova N.`E. Tvorchestvo kak dvizhuschaya sila razvitiya kul'tury. *Balkanskoe nauchnoe obozrenie*. 2020; T. 4, № 4 (10): 44–50.
16. Mordkovich V.G. *Social'naya aktivnost': nekotorye metodicheskie problemy fiksacii i izmereniya. Faktory social'noj aktivnosti gorodskogo naseleniya*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, Institut sociologicheskih issledovanij, 1986.
17. Moskalec A.A. *Social'no-psihologicheskaya obuslovlennost' identifikacii lichnosti faktorom sredy*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2011.
18. Nikitin O.D. Tvorcheskaya samorealizaciya kak neobhodimyj komponent lichnostnogo rosta v sovremennoj kul'ture. *Tvorcheskaya samorealizaciya kak antropocentricheskij `etalon zdorov'ya v sovremennoj kul'ture*. Moskva, 2015.
19. 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.
20. Petrovskij A.V. *Teoreticheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva, 1996.
21. Popov A.I. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya klastera professional'no vazhnyh tvorcheskih kompetencij v vuze posredstvom olimpiadnogo dvizheniya*: monografiya. Tambov, 2011.
22. Rubinshtejn S.L. Osnovy obschej psihologii. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
23. 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.
24. Slastenin V.A. *Pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva, 2019.
25. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub`ektivnoj real'nosti v ontogeneze*: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
26. Solodova E.A., Antonov Yu.P. Matematicheskoe modelirovanie pedagogicheskih sistem. *Matematika. Komp'yuter. Obrazovanie*: sbornik trudov XII Mezhdunarodnoj konferencii. Izhevsk, 2005; T. 1: 113-121.
27. Spirina E.A. Razvitie informacionnoj obrazovatel'noj sredy universiteta kak uslovie sovershenstvovaniya uchebno-metodicheskoj raboty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; T. 7, № 4: 26–39.
28. *Tradicii i innovacii v sovremennoj nauke i obrazovanii: teoriya i peredovaya praktika*: monografiya. Petrozavodsk, 2019.
29. Cherepanova O.A. *Aktualizaciya klyuchevyh kompetencij v soderzhanii povysheniya kvalifikacii pedagogov inoyazychnogo obrazovaniya*. Ekaterinburg, 2019.
30. Yakimanskaya I.S. Princip aktivnosti v pedagogicheskoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 1989; № 6: 5–13.
31. Robert J. Sternberg. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006; Vol. 18, № 1: 87-98.

Статья поступила в редакцию 18.10.23

УДК 378.048.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-84-86

Lyalyaev S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Department of English Philology, Institute of History and Philology, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: Slyalyaev@yandex.ru*

TEACHING COMMUNICATIVE STRATEGIES OF CONTEMPORARY FOREIGN-LANGUAGE SCIENTIFIC DISCOURSE IN THE TRAINING OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PERSONNEL. The article highlights the basics of modern methods of teaching postgraduate students to develop their communicative strategies in the field of scientific discourse. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the strategies and tactics used in scientific discourse in the training the language of speciality with postdocs are underlined. Examples of points of growth that should be practised with postgraduate students in foreign language classes are given. The importance of developing the skills of etiquette is emphasised and its demand in the course of scientific discussions in a foreign language is proved. Recommendations are given to eliminate the problems related to the low motivation of postgraduate students to study an academic foreign language. The conclusion encompasses the following issues: it is necessary not only to prepare postgraduates to pass the candidate minimum in a foreign language, but also to create a powerful foundation for its further use in their scientific work.

Key words: **scientific and pedagogical staff, postgraduate studies, scientific discourse, communicative strategies**

С.В. Ляляев, *канд. филол. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ (Финуниверситет), г. Москва, доц. ИФИ Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), г. Москва, E-mail: Slyalyaev@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫМ СТРАТЕГИЯМ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА ПРИ ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье освещаются основы современных методов обучения аспирантов с целью развития их коммуникативных стратегий в поле научного дискурса. На основе анализа научно-педагогической литературы выделены стратегии и тактики, применяемые в научной дискуссии при подготовке научно-педагогических кадров в ходе обучения языку специальности. Приводятся примеры точек роста, которые необходимо отрабатывать с аспирантами на занятиях по иностранному языку. Подчеркивается важность развития навыков этикетизации и доказывается ее востребованность в ходе научных дискуссий на иностранном языке. Даются рекомендации по устранению проблем, связанных с низкой мотивацией аспирантов к изучению академического иностранного языка. Делается вывод о том, что необходимо не просто подготовить аспирантов к сдаче кандидатского минимума по иностранному языку, но и создать мощный задел для его дальнейшего использования в научной работе.

Ключевые слова: **научно-педагогические кадры, аспирантура, научный дискурс, коммуникативные стратегии**

В теории речевой коммуникации под коммуникативной стратегией понимают оптимальную реализацию интенции говорящего для достижения конкретной цели общения путем выбора речевых действий и языковых средств по определенным прагматическим правилам, которые учитывают контекст коммуникации и когнитивное состояние адресата и адресанта. Таким образом, процесс общения – это основа человеческой жизни, которая состоит из последовательности речевых ходов и отражает коммуникативные намерения, корректируемые участниками речевого взаимодействия в зависимости от конкретной ситуации и цели. При обучении научно-педагогических кадров (аспирантов любых специальностей) особенное значение придается развитию коммуникативных стратегий. Они востребованы в ходе институционального дискурса и представляют собой регламентированное по форме и содержанию общение в рамках таких социальных институтов, как наука, право, медицина, политика, экономика и т. д.

Актуальность данной статьи отражается в необходимости обсуждения условий развития коммуникативных стратегий у обучаемых высшей квалификации (на примере подготовки экономистов).

Цель статьи – найти ключевые стратегии научной дискуссии, пригодные для подготовки научно-педагогических кадров.

Задачи, которые необходимо решить в процессе реализации данной цели:

– определение тактик, которые помогут обучению аспирантов экономических специальностей в ходе проведения научно-исследовательской работы,

– выбор наиболее значимых стратегий при подготовке к публичной защите диссертации на соискание ученой степени.

Научная новизна статьи отражается в комбинации способов обучения коммуникативным стратегиям современного научного дискурса при освоении аспирантами языка специальности.

Теоретическая значимость заключается в поиске возможных решений по улучшению подготовки научно-педагогических кадров на основе использования такого элемента учебного процесса, как погружение в научный дискурс.

Практическая значимость представлена в описании основных тактик, применяемых в научной дискуссии при подготовке аспирантов, рекомендаций по развитию у них мотивации к дальнейшему изучению академического иностранного языка вообще и навыков научной работы с его использованием в частности.

Методы исследования, которые были использованы в ходе работы над данным материалом, включали в себя анализ научно-педагогической литературы, систематизацию полученных теоретических данных, беседы с аспирантами Финансового университета первого и второго годов обучения по научной специальности 5.2.6. Менеджмент, обсуждение материала с преподавателями иностранного языка на научных конференциях по педагогике и языкознанию, проходивших в ведущих вузах Москвы в 2022–2023 гг.

Под научным дискурсом принято понимать особый тип институционального дискурса, в котором принимают участие ученые и исследователи, имеющие статусное равенство. Данное право дает возможность отстаивать свою точку зрения на основе проведенных исследований или опыта. Научное общение преследует такие цели, как познание мира, вывод новых знаний о предметах и явлениях, доказательство истинности, объективности и т. д. Научный диалог может осуществляться как в устной форме (выступление на конференциях, круглых столах, форумах и т. д.), так и в письменной (публикация полученных данных, гипотез, результатов исследования в научных периодических изданиях, монографиях, сборниках трудов и т. д.). Характеристики участников и особенности обстоятельств научного диалога существенно влияют на выбор используемых языковых единиц и коммуникативных стратегий.

Принято выделять стратегии научного дискурса согласно частным целям коммуникации, которые можно сгруппировать как «выполнение исследования» (определение проблемы, предмета изучения, анализ истории вопроса, формулирование гипотезы и цели исследования, обоснование выбора методов и материала исследования, построение теоретической модели предмета изучения, изложение результатов), «экспертиза» (обсуждение результатов, экспертная оценка проведенного исследования) и «внедрение исследования в практику» (определение области практического применения полученных результатов, изложение полученных результатов в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов [1, с. 217]. Однако такая классификация отражает так называемые риторические шаги, т. е коммуникативные функции отдельных компонентов текста, большинство из которых используются в жанре научной статьи. В связи с этим Т.Н. Хомутова, считая данные стратегии скорее когнитивными, чем коммуникативными [2], предлагает выделить информирующие стратегии и оценивающие, стратегии убеждения, а также некоторые другие, при этом подчеркивая, что для коммуникативных стратегий научного дискурса характерны полифония и гибридность, поскольку они тесно связаны между собой.

Основываясь на глубоких исследованиях коммуникативных стратегий научного дискурса О.С. Иссерс [3], можно сделать вывод об их значимости при подготовке научно-педагогических кадров. Данные стратегии можно разделить на главные и вспомогательные. Первые из упомянутых отражаются в реализации задач, связанных с оказанием влияния на адресата, вторые являются фасилитаторами в организации процесса коммуникации на иностранном языке (в том числе языке специальности).

Главной стратегией научной дискуссии является убеждение, состоящее в аргументированном воздействии на сознание адресата с целью усилить или изменить его мнение, взгляды, оценки. Коммуникативная стратегия убеждения может быть реализована посредством тактик (табл. 1), т. е. через совокупность определенных языковых средств и приемов (Д.А. Копыл) [4]. Говоря о вспомогательных стратегиях, следует отметить, что они тоже играют немаловажную роль в достижении целей по созданию эффективного научного диалога, однако их выбор и реализация полностью зависят от прагматических факторов (интенций адресанта, коммуникативной ситуации, отношений между коммуникантами).

Таблица 1

Основные тактики, применяемые в научной дискуссии при подготовке научно-педагогических кадров в ходе обучения языку специальности

Вид	Описание	Практическое применение
Информирование	приведение новых данных и фактов	с целью максимальной достоверности эмпирический материал следует представлять не только в словесной, но и в графической, символической форме, поэтому отдельного внимания требует актуализация лексических единиц для описания графиков и схем на иностранном языке
Размежевание	выявление различия в позициях и мнениях исследователей	формирование навыков работы с иноязычными источниками информации и стратегиями по эффективному применению методов исследования в сфере научных интересов аспиранта
Ссылки на авторитетные источники	увеличение иллокутивной силы речевого воздействия на адресата (приказ, вопрос, просьба, утверждение, прогнозирование и т. д.)	введение в устную и письменную речь на иностранном языке способов убеждения в истинности представляемой информации (общепринятые коллокации, логичность изложения с применением правильно выбранных лексических единиц)
Актуализация фоновых знаний	ссылки на прецедентные тексты, содержащие кванты «старого» знания	обучение правильному цитированию известных работ классиков (оформление цитаты, названия фундаментальных научных статей, других единиц научного общения)
Оценивание	употребление оценочных (позитивных или негативных) комментариев	актуализация средств убеждения в ходе иноязычной коммуникации; обучение правильной подаче ценности сообщаемой информации посредством логических связей и лингвистических конструктов
Тактика на повышение	стремление адресанта увеличить значимость своей научной компетентности	развитие навыков нарративной речи с целью описания успешно завершенных *проектов с участием аспиранта,* преимуществ предложенного метода, модели, идеи, полученных результатов и т. п.
Тактика на понижение	критика или имплицитное негативное отношение к позициям *других* исследователей	применение навыков критического мышления аспирантов с целью выявления *недо*статков *предыдущих* исследований, их слабых позиций
Прогнозирование	предвидение развития знания о предмете исследования или изучаемом явлении	развитие возможностей аспиранта видеть перспективность своей научной проблемы и убедиться в важности сообщаемой информации, используя язык специальности

Эмпирические исследования автора показывают, что наибольшие трудности аспиранты испытывают, когда на занятиях по иностранному языку им приходится применять такие приемы, как размежевание, а также тактику «на понижение». Очень сложно убедить современных обучаемых в том, что поиск информации по теме их диссертационного исследования не должен ограничиваться 2–3 статьями иноязычных авторов. Для критического анализа нужен пул статей научных школ из разных стран, глубокое проникновение в тему, отсутствие слепого доверия к результатам исследований, которые проводились ранее и могут составить хорошую основу будущей диссертации. Выдержать давление со стороны авторитетов, применяя сопоставительный анализ, включая логику, а также опираясь на метазнание и широкие критерии интеллектуальности – одна из основных целей в процессе подготовки научно-педагогических кадров, которую очень важно поставить и достигать на семинарских занятиях по иностранному языку. При этом интегративно-развивающая среда, созданная в вузе, оказывает огромное положительное влияние на научную работу. Задача кафедр и департаментов, администрации вуза в данном случае заключается в постоянной поддержке такого рода среды, ее наполненности, общением с передовыми учеными в области выбранной специальности для научно-исследовательской деятельности.

Стратегии убеждения научного дискурса сложно представить без этикетизации, под которой понимается использование определенных вербальных и визуально-риторических средств [5]. Они служат для того, чтобы сделать информацию легкой для понимания, предоставить адресату свободу при формировании собственного мнения, выразить уважение или просто оставаться вежливым по отношению к другим участникам коммуникативного акта. Исследователи этикета англоязычной коммуникации (в том числе научной) [6; 7] выделяют ряд тактик, на которых основана стратегия вежливости: уменьшение влияния на адресата; вуалирование негативного отношения; проявление солидарности с адресатом; привлечение внимания адресата. Кроме того, в эпоху цифровой экономики научно-педагогическим кадрам придется решать и ряд специфических задач [8], учитывая большое количество включенных в матрицу профессии вызовов. Для этого аспирантам придется развивать не только «гибкие» навыки [9], но и метанавыки, которые некоторые исследователи называют «глобальными» [10].

Многие аспиранты Высшей школы управления Финансового университета, как показал опрос, имеют очень отдаленные представления о способах изменения иллокутивной силы высказываний речевого акта в ходе научной дискуссии. Преподаватели иностранного языка имеют возможность закрыть многие лакуны на своих занятиях и познакомить обучаемых с такими маркерами хеджинга (некатегоричности), как аппроксимация, деперсонализация предоставляемых данных, уклонение от прямого возражения, импликация схожести взглядов, смягчение негативной оценки и приобщение адресата к диалогу. При подготовке аспирантов к выступлению на международной конференции (если большая часть аудитории участников является носителями иностранного языка или владеет им на должном уровне) можно отработать на практике многие из упомянутых тактик ведения научного дискурса, элементы хеджинга и этикета при ведении полемики. Если у вуза есть возможность участия в программах академической мобильности, то обучение аспиранта в течение нескольких месяцев за границей колоссальным образом влияет и на его уровень языковой подготовки, и на расширение границ познания в сфере научного дискурса. Еще одним отличным мотиватором к развитию навыков речи (главным образом письменной) в рамках исследуемой темы диссертационного исследования является подготовка и публикация научной статьи на иностранном языке. Безусловно, преподаватель или научный руководитель сам должен быть автором нескольких статей, опубликованных в международных базах данных (Scopus или Web of Science), чтобы знать не только особенности процедуры отбора и оформления материала, но и тонкости академического и научного перевода. Такой тандем придает уверенности в успехе публикационной деятельности, способствует саморазвитию аспиранта, выводит его на новую высоту и содействует более глубокому, осмысленному и ответственному погружению в поле исследуемой проблемы.

Выводы, которые можно сделать на основе изучения проблем подготовки научно-педагогических кадров, заключаются в следующем:

– аспирантов нужно готовить не просто к сдаче кандидатского минимума на иностранном языке, без которого они не будут допущены к защите своего диссертационного исследования, а учить актуализации каналов передачи информации: при устном дискурсе – это акустический канал, при письменном – визуальный;

– знания прагматики необходимы будущим ученым для выбора правильных стратегий и тактик при использовании научного дискурса;

– без развития ключевых коммуникативных навыков невозможно обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке при подготовке кадров высшей квалификации.

Кроме этого, значительная диверсификация научного дискурса, который охватывает широкие области гуманитарных и естественно-научных знаний, а также влияние современных технологий на канал связи, делают стратегии научного дискурса интересным объектом изучения лингвистики и теории межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Чувакин А.А. Основы филологии: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
2. Хомутова Т.Н. Стратегии научного дискурса: интегральный подход. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2015; Т. 12, № 3: 15–22.
3. Иссерс О.С. Более полувека под зонтиком коммуникативных стратегий. Коммуникативные исследования. 2020; Т. 7, № 2: 243–256.
4. Копыл Д.А. Современный англоязычный научный дискурс: коммуникативно-прагматический потенциал убеждения: специальность 10.02.19 «Теория языка». Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
5. Барминова С.В. Адресант и адресат делового дискурса. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2020; № 1: 6–14.
6. Романова Е.В. Этика и этикет в межкультурной научной коммуникации. Поволжский педагогический поиск. 2019; № 2 (28): 69–73.
7. Маткаримова Б.Х. Современные модели речевой коммуникации и речевой этикет. NovaInfo.Ru. 2016; Т. 2, № 48: 279–283.
8. Карпова А.В., Мельничук М.В., Грузина Ю.М. и др. Вызовы системы образования в эпоху цифровой экономики: матрица возможностей: монография: в 2 т. Москва: Научные технологии, 2020; Т. 1.
9. Shchipanova D.Ye. Development and implementation of soft skills amplification programs for postgraduate students. Insight. 2020; № 2 (2): 20–25.
10. Звягинцева Е.П. Развитие трех видов навыков в ходе иноязычной подготовки будущих специалистов для экономики России. Инновационное развитие профессионального образования. 2021; № 3 (31): 40–46.

References

1. Chuvakin A.A. *Osnovy filologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
2. Homutova T.N. Strategii nauchnogo diskursa: integral'nyj podhod. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2015; T. 12, № 3: 15-22.
3. Issers O.S. Bolee poluveka pod zontikom kommunikativnyh strategij. *Kommunikativnye issledovaniya.* 2020; T. 7, № 2: 243-256.
4. Kopyl D.A. *Sovremennyj angloyazychnyj nauchnyj diskurs: kommunikativno-pragmaticheskij potencial ubezhdeniya: special'nost' 10.02.19 "Teoriya yazyka"*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
5. Barminova S.V. Adresant i adresat delovogo diskursa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Russkaya filologiya. 2020; № 1: 6-14.
6. Romanova E.V. `Etika i `etiket v mezhkul'turnoj nauchnoj kommunikacii. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. 2019; № 2 (28): 69-73.
7. Matkarimova B.H. Sovremennye modeli rechevoj kommunikacii i rechevoj `etiket. *NovaInfo.Ru*. 2016; T. 2, № 48: 279-283.
8. Karpova A.V., Mel'nichuk M.V., Gruzina Yu.M. i dr. *Vyzovy sistemy obrazovaniya v `epohu cifrovoj `ekonomiki: matrica vozmozhnostej*: monografiya: v 2 t. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2020; T. 1.
9. Shchipanova D.Ye. Development and implementation of soft skills amplification programs for postgraduate students. *Insight*. 2020; № 2 (2): 20-25.
10. Zvyaginceva E.P. Razvitie treh vidov navykov v hode inoyazychnoj podgotovki buduschih specialistov dlya `ekonomiki Rossii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2021; № 3 (31): 40-46.

Статья поступила в редакцию 16.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-86-89

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

Bagirova Z.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Sciences and Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zagidat2010@yandex.ru*

Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasian Institute for Advanced Studies (branch), Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN UNIVERSITY STUDENTS. The article studies the process of formation of patriotic education of modern university students. The essence of the concept of "patriotism", "patriotic education" is studied. The researchers identify the level of patriotic education among young people and develop a set of events, the implementation of which can increase the level of formation of patriotic education of students of a modern university. It is concluded that the development of patriotism among the younger generation is extremely important in the current political situation occurring in the state at this point in time. The system of patriotic work is an important tool for instilling patriotic feelings and civic responsibility among students.

Key words: **patriotic education, patriotism, youth, student, university**

Х.Э. Мамалова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
З.К. Багирова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zagidat2010@yandex.ru*
Р.А. Кучмезов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье изучен процесс формирования патриотического воспитания студентов современного вуза: рассмотрена сущность понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание»; выявлен уровень патриотического воспитания среди молодежи; разработать комплекс мероприятий, проведение которых способно повысить уровень формирования патриотического воспитания студентов современного вуза. Сделан вывод о том, что развитие патриотизма среди подрастающего поколения крайне актуально в сложившейся политической обстановке, происходящей в государстве на данный момент времени. Система патриотической работы является важным инструментом воспитания патриотических чувств и гражданской ответственности у студентов. В статье отмечается, что использование образовательных и организационных средств патриотического воспитания является необходимым условием для формирования гражданской позиции и укрепления государственности в обществе. Они позволяют создать условия для развития патриотических чувств и убеждений, повышения гражданской ответственности и активности, а также способствуют формированию национальной идентичности и укреплению единства народа.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, патриотизм, молодежь, студент, вуз, национальная идентичность**

Актуальность статьи определяется тем, что в настоящее время социокультурная ситуация в нашей стране такова, что появляется объективная необходимость совершенствовать имеющиеся и формировать новые принципы и подходы в области патриотического воспитания. Патриотические традиции начинают возрождаться и развиваться.

В Правительстве Российской Федерации данный вопрос начали поднимать детально, было сформировано инициативное заявление от Министерства обороны Российской Федерации [1–6].

Цель данной статьи состоит в изучении процесса формирования патриотического воспитания студентов современного вуза.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание»; выявить уровень патриотического воспитания среди молодежи; разработать комплекс мероприятий, проведение которых способно повысить уровень формирования патриотического воспитания студентов современного вуза.

Методы исследования: анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования, анкетирование, изучение опыта патриотического воспитания в вузах.

Научная новизна статьи состоит в разработке комплекса мероприятий, проведение которых способно повысить уровень формирования патриотического воспитания студентов современного вуза.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание»; выявлении уровня патриотического воспитания среди студенческой молодежи.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса мероприятий, проведение которых способно повысить уровень формирования патриотического воспитания студентов современного вуза.

Существует множество определений понятия «патриотизм». Рассмотрим некоторые из них.

Связь общечеловеческого и национального раскрыл в своих трудах Н.А. Добролюбов. Патриотизм рассматривался в деятельности многих ученых, социологов, философов как сила любви к Отечеству, верного служения ему. Его рассматривали русские мыслители XIX века: Н.Г. Чернышевский, А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов. Они считали, что основным качеством патриота должна быть любовь к своей родине, отечеству, выражение сочувствия и знание нужд своего отечества.

В социальной жизни патриотизм всегда играл важную роль, и его генезис, содержание и эволюция были изучены многими философами, социологами и литераторами. В России А.Н. Радищев был одним из первых, кто попытался раскрыть сущность патриотизма в своей знаменитой работе «Беседа о том, что есть сын Отечества». Он подчеркнул, что настоящий патриот не боится пожертвовать своей жизнью ради крепости и славы родины [1].

Патриотизм проявляется в любви и преданности своей стране, ее культуре, истории, традициям и народу. Он выражается в готовности защищать свою родину, соблюдать законы и уважать государственные символы. Патриотизм также может отражаться в поддержке экономического и социального развития своей страны, а также в участии в общественной жизни и защите интересов своей нации.

Работа по патриотическому воспитанию студентов в вузе представляет собой совокупность различных структур, подразделений, форм и методов управления работой по патриотическому воспитанию студентов в условиях полиэтнической среды, активному вовлечению студентов в различные виды внеучебной деятельности, развитию мотивации студентов и преподавателей в решении задач патриотического воспитания, а также включает обеспечение правовых норм, с помощью которых реализуются действующие в конкретных условиях высшего образовательного учреждения цель и задачи патриотического воспитания молодежи [2].

Само по себе патриотическое воспитание ориентировано на обеспечение развития и воспитания достойного гражданина, а также реальных патриотов своего государства. Кроме того, подобный формат деятельности состоит из набора социальных, моральных, целевых, организационных и прочих нюансов. В целом патриотическое воспитание отличается своей многогранностью. Оно также обладает признаками комплексности, включая не только аспекты культурного и исторического развития социума, но и совершенно новые элементы современного общества. Такое воспитание обеспечивает охват, а также связывание различных поколений, проходя через всевозможные аспекты социального развития и жизни обычного человека.

Г. Песталоцци указывал на то, что система патриотического воспитания позволяет сформировать особый добродетельный характер человека и способность к сочувствию. Он считал, что главная задача такой системы заключается в развитии у человека чувства долга, ответственности, начиная с самых малых лет.

К.Д. Ушинский говорил в своих работах о том, что патриотизм, а также патриотические чувства являются крайне важными составляющими системы воспитания порастающего поколения, а также имеют статус важнейшего инструмента в рамках самых разных педагогических методик. Также он писал о том, что чувство самолюбия и любви к родине, стремление к ее защите являются привычными для любого человека.

Л.Н. Толстой также говорил о крайней важности системы патриотического воспитания, указывая на то, что всякий человек должен освоить науку, которая связана с тем, чтоб делать как можно больше добра и как модно меньше всякого зла.

В.Г. Белинский говорил о том, что главная задача воспитания заключается в обеспечении развития у ребенка чувства патриотизма. Любая благородная личность тонко ощущает важность кровного родства, связь со своей отчизной. Любовь к родине предполагает наличие стремления и желания способствовать развитию своей родной земли.

С патриотизмом не рождаются, его необходимо воспитывать. Об этом говорили педагоги и государственные деятели, писатели и просветители разных периодов истории российского государства. Дискуссионной стороной данного вопроса является содержание патриотического воспитания, выработка критериев сформированности патриотизма, ответ на вопрос о том, возможно ли вообще измерить и установить наличие патриотизма у человека. В.А. Сухомлинский стремился сформировать в детском сознании не только навыки видеть окружающий мир, но и формировать новые ценности, защищать их от всякого враждебного посягательства. Он указывал на важность применения в процессе воспитания различных героических примеров, как из прошлого, так и из настоящего времени.

В.А. Сухомлинский считал, что процесс развития чувства патриотизма должен начинаться с формирования любви к своей семье, а уже потом – к родине, государству. В качестве действенного инструмента при реализации таких задач он использовал игру, которая позволяла раскрыть красоту окружающего мира, ознакомиться с различными культурными традициями, узнать о разных исторических героических страницах родной страны [3].

В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый, прочие педагоги выделили ряд следующих направлений в системе патриотического воспитания:

– героическое воспитание;
– духовно-нравственное воспитание;
– гражданско-патриотическое воспитание;
– социально-патриотическое воспитание;
– историко-краеведческое воспитание;
– военно-патриотическое воспитание;
– спортивно-патриотическое воспитание.

С целью обеспечения возможности формирования и развития патриотических чувств потребуется учесть набор теоретических нюансов, а также комплекс педагогических, психологических составляющих. По мнению И.Ф. Харламова, к их числу моно отнести следующие составляющие: когнитивные; эмоционально-чувственные; деятельностные.

Все они формируют базу патриотического воспитания. Основа данной системы состоит из патриотических знаний, формирующих патриотические убеждения, взгляды в человеческом сознании. Сами по себе убеждения представляют собой проявления моральных чувств, знаний человека.

Система патриотического воспитания представляет собой некий многогранный процесс, имеющий непосредственную связь с формированием различных связей между взглядами человека и его родиной.

Развитие концепции патриотического воспитания возможно на основе принципов систематизации причинно-следственных отношений, которые, в свою очередь, формируют другие основополагающие компоненты системной реализации стратегии патриотического воспитания [4].

Приоритетными ценностями в процессе патриотического воспитания студентов являются:

– преданность Родине,
– гуманизм;
– патриотизм;
– сохранение и приумножение лучших традиций своего народа.

Развитие патриотического воспитания должно основываться на научном подходе и методологической базе, оно должно быть нацелено на решение социальной проблематики и гуманистических целей и задач.

Сейчас очевидно, что дальнейшее развитие молодежной среды в нужном патриотическом ключе невозможно без понимания и осознания великой истории нашего Отечества. Новые ценности, которые навязываются нам Западом, должны быть пропущены через традиционно-ценностное «сито» России.

Важным аспектом патриотического воспитания является индивидуальный подход к каждой личности. Это означает, что воспитательная работа должна учитывать особенности характера, интересов и потребностей каждого человека, а также его индивидуальный опыт и жизненную ситуацию. Только такой подход может обеспечить эффективность военно-патриотического воспитания и помочь молодежи стать достойными защитниками Отечества.

Система патриотической работы в вузе включает в себя следующие компоненты:

1. Нормативно-правовую базу, которая определяет правовые основы военно-патриотического воспитания.

2. Организационную структуру, обеспечивающую эффективное управление патриотической работой в вузе.

3. Кадровую политику, направленную на подбор, подготовку и повышение квалификации кадров, занятых в патриотической работе.

4. Методическую базу, которая включает в себя разработанные методики, программы и рекомендации по организации и проведению патриотической работы.

5. Материально-техническое обеспечение, включающее все необходимые материальные и технические средства.

6. Финансовое обеспечение, которое предусматривает выделение необходимых средств патриотической работы.

7. Мониторинг и оценку результатов патриотической работы, позволяющих определить эффективность проводимых мероприятий и корректировать работу в соответствии с требованиями времени.

Итак, система патриотической работы является важным инструментом воспитания патриотических чувств и гражданской ответственности у студентов.

Основным вопросом становится формат «подачи» материала, ведь в процессе проведения мероприятий необходимо заинтересовать молодежь, предложить такой подход к обучению, который не будет носить формального характера.

На беседах необходимо связывать исторические примеры и личный опыт с современной проблематикой, использовать приемы интенсификации внимания слушателей, активизировать группу, поднимать открытые вопросы и просить высказывать свое мнение. Такой активный подход позволит повысить эффективность представленных ниже форм военно-патриотического воспитания.

Использование образовательных и организационных средств патриотического воспитания является необходимым условием для формирования гражданской позиции и укрепления государственности в обществе. Они позволяют создать условия для развития патриотических чувств и убеждений, повышения гражданской ответственности и активности, а также способствуют формированию национальной идентичности и укреплению единства народа.

Это также может включать в себя освоение современных технологий и методов обучения, а также поддержку со стороны педагогических коллективов и родителей.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого студента, обеспечивая ему комфортные условия для развития и самореализации. Все это поможет создать благоприятную атмосферу, где каждый будет чувствовать себя ценным и уважаемым, что в конечном итоге приведет к успешному воспитанию и социализации личности в контексте патриотического воспитания.

В соответствии с этим можно выделить следующие основные направления и условия:

1. Информационно-разъяснительное обеспечение – работа, которая должна вестись через СМИ-инструменты в целях трансляции и привития ценностей, связанных со служением Отчизне, в помощи другим людям в более углубленной и активной социализации.

2. Организационное обеспечение – создание системы управления патриотическим воспитанием молодежи.

Структурными элементами военно-патриотического воспитания выступают военно-патриотические центры, кадетские классы, военно-спортивные клубы.

За последние годы в России развивалась система военно-патриотического воспитания граждан РФ, а также были предприняты значительные усилия по укреплению системы патриотического воспитания граждан. Некоторые субъекты России прилагают серьезные усилия для включения граждан всех возрастов в патриотическую деятельность, в то время как другие субъекты по-прежнему имеют проблемы в реализации патриотической политики. Наиболее эффективными методами и средствами патриотического воспитания в вузе являются организация тематических кружков, клубов, секций и креативных мастерских, проведение конкурсов и фестивалей национальной культуры и искусства. Также заметно увеличение использования информационных технологий для патриотического воспитания, таких как создание цифровых образовательных ресурсов и приложений.

Безусловно, проведение эффективной политики патриотического воспитания представляет собой сложный и постоянный процесс, требующий внимательной оценки и анализа, а также адаптации к новым условиям и вызовам. Однако его значение неоспоримо, и только совместными усилиями можно обеспечить подготовку граждан, воспитанных по принципам любви к Отечеству, готовых к защите его интересов и продвижению нашего общего блага в мире.

В России действует большое количество патриотических объединений, клубов и центров, включая детские и молодежные. 30 июля 2022 г. Президентом РФ – Владимиром Владимировичем Путиным – было принято решение о создании Главного военно-политического управления Вооруженных сил России.

В качестве ключевых индикаторов в анализе военно-патриотического воспитания в социальном процессе можно использовать следующие параметры: ценностные установки молодежи, их интересы, удовлетворенность условиями военной службы и жизнедеятельности, а также уровень конкуренции в коллективе в социальной структуре.

Уровень патриотического воспитания в России 32% граждан оценивают как высокий, 40% граждан – как средний и 28% граждан – как низкий.

Патриотическое воспитание молодежи закладывается еще на ранних стадиях формирования личности агентами социализации, такими как семья и школа для того, чтобы более точно выявить уровень патриотического воспитания молодежи, был проведен опрос среди студентов, так как студенты – это будущая гражданская и призывная молодежь нашей страны.

В опросе приняли участие студенты ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» г. Грозный в количестве 100 человек. Полученные в ходе опроса данные свидетельствуют, что в основу нравственных и социальных чувств студентов заложены в первую очередь отечественные ценности – любовь к Родине (74%), понимание необходимости изучения истории своей страны (72%), готовность к самопожертвованию для защиты своего Отечества (53%).

Анализ данных, полученных в ходе опроса, позволил оценить вовлеченность студентов в патриотическую деятельность: за последние два года в мероприятиях патриотического характера принимали участие 55% опрошенных. Очевидно, что охват студентов мероприятиями, пропагандирующими героическую историю нашей страны, воспитывающими уважительное отношение к героизму нашим предков, мог бы быть более полным.

На вопрос: кого молодые люди считают своими кумирами? На первом месте оказались представители поп-культуры, затем олигархи и представители бизнеса. Более трети опрошенных отдали свои симпатии спортсменам. На наш взгляд, это хороший показатель. Но возникает вопрос: где в этом списке ученые, военные, испытатели, путешественники? Их нет. При этом 30% считают своими кумирами героев телесериалов [5].

Характеризуя ответы студентов на вопрос о наиболее привлекательных для них формах патриотической деятельности в вузе, первое место занимает спортивно-патриотическое воспитание. Подтверждает свою актуальность внеклассная деятельность, которая помогает раскрыть индивидуальные особенности – художественная самодеятельность и добровольная форма гражданского участия – волонтерское движение.

Студентам интересны:

1. Экскурсии по историческим местам.
2. Походы по местам боевой славы.
3. Тематические вечера и концерты.
4. Спортивные соревнования.
5. Художественная самодеятельность.
6. Волонтерское движение.
7. Изучение истории своей семьи.
8. Тематические классные часы.
9. Военно-спортивные игры.
10. Клуб веселых и находчивых.
11. Тематические фотовыставки.
12. Изучение компьютерных технологий.
13. Посещение музеев.
14. Встречи с ветеранами ВОВ и др.

В ходе исследования студентам был задан вопрос: «Знаком ли ты с историей и культурой своей республики, где ты живешь и учишься?». Примечательно, что только 44% опрошенных подтвердили, что хорошо знают историю своего города и района, а большинство – 53% оказались лишь немного знакомы с историей и культурой по причине отсутствия интереса. Обращает на себя внимание, что 3% студентов считают, что эти знания им не нужны. Значимыми и интересными для студентов являются также история, гуманитарные и естественно-географические дисциплины, традиции и культура народов России, поездки по местам боевой славы, участие в волонтерском движении.

Таким образом, в потребностях студентов прослеживается несколько основных направлений: практическое, духовно-образовательное (занятия по изучению законов и конкретных предметов), культурно-познавательное (изучение традиций и культуры, поездки по местам боевой славы, организация школьного музея), воспитательно-оздоровительное (подготовка к сдаче норм ГТО), нравственно-трудовое (участие в волонтерском движении).

Большинство опрошенных студентов считают, что проблемой общественных организаций и объединений патриотической направленности является их раздробленность и разобщенность, из этого вытекает необходимость в обмене опытом и взаимодействии с общественными организациями. Также все организации убеждены в необходимости проведения мероприятий, собраний, слетов профильных общественных организаций и объединений для обмена опытом, определения лучших практик и обсуждении текущих проблем и задач в данной области.

В целом можно отметить, что «патриотическое воспитание отличается достаточной устойчивостью и управляемостью по сравнению с прошлыми годами, что позволяет государству в основном качественно выполнять стоящие перед ними задачи» [6].

Нами разработан комплекс мероприятий, проведение которых, на наш взгляд, повысит уровень формирования патриотического воспитания студентов современного вуза:

1. Проведение мероприятий, посвященных Дню Победы и другим знаменательным датам в истории России.
2. Введение обязательных занятий истории России и военной подготовки в образовательную программу.
3. Посещение музеев и выставок, посвященных истории России и ее военным подвигам.
4. Проведение спортивных соревнований с элементами военной подготовки.
5. Организация военно-патриотических клубов и общественных организаций для поддержки военнослужащих и участников СВО.
6. Привлечение ветеранов ВОВ и других военных конфликтов к участию в патриотических мероприятиях.
7. Поощрение педагогов за достижения в области патриотического воспитания.

Таким образом, теоретико-методологический анализ позволил обосновать основные подходы к пониманию сущности патриотического воспитания молодежи.

Проведение патриотической работы предполагает использование целого комплекса соответствующих форм – организацию занятий в виде кружков, курсов, секций и т. п.

Библиографический список

1. Лубский Р.А. *Российская государственность как социальная реальность: методология многомерного исследования, типы, специфика развития*. Диссертация … доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2015.
2. Алипханова Ф.Н., Магомедова П.К. *Формы и направления воспитательной работы педагогического вуза в воспитании патриотизма студентов. Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 1 (38): 34–36.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. *Педагогика*. 2016.
4. *Проблемы патриотического воспитания детей и молодежи и пути их решения*. Available at: https://otechestvort.ru/norm/010/007.html
5. *Кумиры современной молодежи*. Available at: https://kopilkaurokov.ru/obschestvoznanie/prochee/kumiry-sovriemiennoi-molodiezhi
6. *Сайт Министерства обороны РФ*. Available at: http://www.mil.ru/849/13812/13803/index.shtml

References

1. Lubskij R.A. *Rossijskaya gosudarstvennost' kak social'naya real'nost': metodologiya mnogomernogo issledovaniya, tipy, specifika razvitiya*. Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2015.
2. Aliphanova F.N., Magomedova P.K. *Formy i napravleniya vospitatel'noj raboty pedagogicheskogo vuza v vospitanii patriotizma studentov. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 1 (38): 34-36.
3. Suhomlinskij V.A. Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka. *Pedagogika*. 2016.
4. *Problemy patrioticheskogo vospitaniya detej i molodezhi i puti ih resheniya*. Available at: https://otechestvort.ru/norm/010/007.html
5. *Kumiry sovremennoj molodezhi*. Available at: https://kopilkaurokov.ru/obschestvoznanie/prochee/kumiry-sovriemennoi-molodiezhi
6. *Sajt Ministerstva oborony RF*. Available at: http://www.mil.ru/849/13812/13803/index.shtml

Статья поступила в редакцию 12.10.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-89-91

Manakhova E.B., *senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),*
E-mail: EManahova@fa.ru

CREATIVE LEARNING ASSIGNMENTS AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH STUDENTS OF SOCIAL STUDIES. The article considers ways of using educational creative tasks in training future sociologists in the language of specialization. The topicality of the subject is substantiated; the classification of educational creative tasks is given; some of them, which have received the greatest response among the 3rd year full-time bachelor students of "Economic Sociology" training profile, are proposed. The stages of creative tasks of different levels of complexity are described. Evidence is given that by means of creative tasks Sociology students can develop such competences as linguistic, speech, socio-cultural ones. The conclusion is made that the self-perfection and personal development of students on the basis of creative tasks fulfillment contributes to the quality and qualified performance of their professional duties.

Key words: **academic creative tasks, foreign language training, professionally-oriented teaching, sociology students**

Е.Б. Манахова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EManahova@fa.ru*

УЧЕБНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИОЛОГОВ

В статье рассматриваются возможность и способы использования учебных творческих заданий при обучении будущих социологов языку специальности. Обосновывается актуальность темы, дается классификация учебных творческих заданий, предлагаются некоторые из них, получившие наибольший отклик среди студентов 3 курса бакалавриата очной формы обучения по профилю подготовки «Экономическая социология». Описываются этапы выполнения творческих заданий разного уровня сложности. Приводятся доказательства, что посредством выполнения творческих заданий у будущих социологов можно развить такие компетенции, как языковая, речевая, социокультурная. Делается вывод о том, что самосовершенствование и личностное развитие студентов на основе выполнения креативных заданий способствует качественному и квалифицированному выполнению их должностных и профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: **учебные творческие задания, иноязычная подготовка, профессионально ориентированное обучение, студенты-социологи**

Знание иностранного языка давно стало неотъемлемой частью профессиональной подготовки в любом учебном заведении среднего специального или высшего образования.

Дальнейшая интеллектуальная трудовая деятельность в развитом обществе сопряжена в большей или меньшей степени с навыками понимания устной и письменной речи иностранцев, высказыванием мыслей и идей на иностранном языке, ведением деловой переписки с контрагентами из-за рубежа и т. д. Преподавателю дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» приходится не только постоянно мотивировать студентов для его изучения, но и развивать и формировать необходимые качества будущего специалиста. Рассмотрим на примере подготовки будущих социологов процесс создания и использования творческих заданий, которые считаются одним из активных и эффективных приемов обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке. Кроме того, творчество способствует интенсификации учебного процесса, развитию креативности [1]. Данный комплекс методических приёмов также ориентирован на формирование качеств будущего социолога, которому нужно знать и уметь пользоваться знаниями в области гуманитарных и социально-экономических наук при решении профессиональных задач; работать с обширными пластами информации на родном и иностранном языках (уметь ее искать, обрабатывать, интерпретировать); развивать презентационные навыки во время представления результатов своей исследовательской работы; участвовать в локальных и международных научных и научно-прикладных исследованиях; иметь знания в области консалтинга и т. д. [2]. Эмпирические исследования и научные разработки [3] показывают, что творческие задания способны стать и инструментом обучения иностранному языку, и средством развития необходимых компетенций будущих социологов. Актуальность проведенных исследований при подготовке данной статьи отражается в поиске дополнительной мотивации к изучению иностранного языка и необходимости развития самомотивации студентов при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Цель данной статьи – раскрыть потенциал учебных творческих заданий при обучении будущих социологов языку специальности (на примере английского языка).

Задачи исследования: 1) рассмотреть виды учебных творческих заданий; 2) изучить, какие игровые ситуации пользуются популярностью у студентов; 3) показать, какие учебные творческие задания способствуют формированию ведущих компетенций в области иностранного языка у студентов направления подготовки «Социология».

Научная новизна исследования, на основе которого был собран материал для этой статьи, заключается в расширении социальных ролей студента, когда он вовлечен в выполнение учебных творческих заданий: он общается, принимает решения, проявляет свое отношение к различным вопросам и проблемам, т. е. раскрывает себя как личность, имеет возможность реализовывать свои знания и в области межличностной неформальной коммуникации, и в ходе освоения языка специальности.

Теоретическая значимость данного материала заключается в доказательстве гипотезы о том, что участие в учебных творческих мероприятиях дает возможность студентам преодолевать психологические, эмоциональные и социокультурные барьеры.

Практическая значимость отражается в списке примерных творческих заданий, которые можно использовать при обучении будущих социологов языку специальности.

Методы исследования: исследования включали в себя теоретические (отбор и анализ существующих игровых технологий и творческого подхода в области методики преподавания иностранного языка в высшей школе, синтез собственных творческих заданий) и качественные (сбор данных посредством интервью, фокус-групп и наблюдений за участниками, выполнявшими творческие задания). В статье были использованы элементы обучающего эксперимента со студентами 3 курса очной формы обучения по специальности 39.03.01 Социология (профиль «Экономическая социология») Финансового университета при Правительстве РФ.

Учебные творческие задания можно условно разделить на игры (обучающие, деловые и ролевые) и непосредственно задания креативного характера (образовательные квесты, викторины, исследования, решение проблемно-поисковых задач, творческое проектирование и т. д.). Повествование, описание, характеристика, объяснение, рассуждение – примеры устной формы выполнения творческих заданий. При подготовке таких форм учебного взаимодействия важно помнить, что первоочередная задача – это моделирование педагогом конкретных видов практической деятельности, в которую будут вовлечены студенты (игра не должна быть самоцелью) наличие общей цели у всех обучающихся в данной группе (подгруппе). Во-вторых, необходимо принимать во внимание моделирование условий, в которых планируется проводить игру или любое креативное задание. В-третьих, нужны четко прописанные роли и их распределение между студентами. В-пятых, следует позаботиться о формах контроля, критериях оценивания и обратной связи.

Опрос, проведенный среди студентов 3 курса бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Социология», показал, что наибольшей популярностью с высоким уровнем фидбэка пользуются следующие игровые ситуации:

1. Игра «Пять предложений»: обучающимся предлагается прочитать или прослушать текст профессиональной направленности и в пяти несложных предложениях передать его смысл. Победителем становится студент, чей рассказ был самым точным и коротким. С этой целью все устные сообщения в рамках данного задания можно записать на диктофон для того, чтобы принять окончательное и справедливое решение, а также сыграть в игру «Поймай ошибку», ведь обязательно кто-то из участников данного вида учебной деятельности сделает ошибку в произношении слова или в грамматической конструкции. Эта несложная, но очень полезная игра способствует развитию навыков анализа, вычленения главной и второстепенной информации в тексте, помогает составить план письменной работы (эссе, реферата и т. д.).

2. Игра «Кто, что, где и когда?»: группа студентов делится на две подгруппы, каждой группе в качестве домашнего задания нужно найти интересные факты по изучаемой теме. Затем одна группа зачитывает ситуацию, упоминая только один аспект (кто сделал, когда, что конкретно, в какой местности/стране). Вторая группа угадывает и отвечает на все четыре вопроса, вынесенные в заголовок игры. Затем они меняются местами.

3. Игра «Блеф-клуб»: в ней два участника и один ведущий, который задаёт вопросы по изучаемой теме или тому материалу, который пройден (повторение и усвоение знаний). Однако все вопросы начинаются со слов *верите ли вы, что...*? Ответ нужно дать в краткой форме (да или нет), при этом всегда идет пояснение (в более развернутом формате).

4. Игра «Да, но...»: преподаватель выводит на экран какое-то (лучше спорное) утверждение, студенты по очереди читают его, заканчивая фразой «...но зато...». Они учатся видеть любую проблему с разных углов, искать положительные и отрицательные стороны явлений, высказывать контраргументы и развивать мысль в креативном направлении.

Очень часто на занятиях по иностранному языку используются ролевые и деловые игры. Понятия ролевой и деловой игр не тождественны, хотя частично совпадают. Ролевая игра – свободный процесс импровизации в рамках ролевых ситуаций, не ограниченных профессиональной деятельностью. Деловые игры – это развертывание на уроках учебно-социальной ситуации. В ходе деловой игры моделируется профессиональная ситуация, которая требует управленческого решения [4]. Банк деловых и ролевых игр на иностранном языке должен быть создан по всем специальностям, которым обучают в высшем учебном заведении. Особенно полезен он будет для начинающих преподавателей.

Современному квалифицированному специалисту в области социологии нужно обладать многими способностями, компетенциями и знаниями. Безусловно, не последнюю роль играет опыт профессиональной деятельности, широта кругозора, умение самостоятельно решать производственные задачи, смелость мышления, навыки критического мышления, глубокий анализ предыдущего опыта и его ошибок, умение брать на себя ответственность, проявлять индивидуальность, быть независимым в принятии решений, находить альтернативные варианты, умение мыслить широко и представлять в деталях свои планы и конечный результат социологических исследований. Возможности для развития творческих способностей студентов, их креативного и нестандартного мышления, умения работать самостоятельно и охватывать все виды речевой деятельности на занятиях по иностранному языку предоставляют многие виды учебных творческих заданий. При отборе тех или иных форм подобных заданий важным фактором является высокий уровень педагогического мастерства преподавателя. От творческих способностей, умений и активности преподавателя зависит мотивация

студентов к серьезной учебной деятельности. Задача преподавателя – включить каждого студента в процесс обучения, создать условия для творческой свободы в выборе вида деятельности, источников и т. д.

Почти все учебные творческие задания содержат в той или иной степени элемент новизны, неизвестности, вариативности и являются основой интерактивного метода. Во время проведения фокус-группы по итогам учебного года студенты отмечали, что наиболее запоминающимися на занятиях по иностранному языку были творческие практико-ориентированные задания, которые придавали смысл обучению (35% опрошенных) и возможность найти собственное решение, основанное на личном опыте (29%), мотивировали на дальнейшее освоение дисциплины и стремление узнавать что-то новое (63% участников фокус-группы).

Следует отметить, что выбор учебного творческого задания является творческим процессом и для педагога, поскольку такой вид учебной деятельности, во-первых, осуществляется не для развлечения на занятиях по иностранному языку, а для максимального достижений целей обучения. Во-вторых, творческие задания не имеют однозначного и односложного ответа, и тут не обойтись ключами, традиционно сопровождающими сборники упражнений. В-третьих, они разрабатываются для создания квазипрофессиональной среды, поэтому должны быть практическими и максимально полезными. Чаще всего при оценивании используются пять критериев сформированной компетенции студентов, которые они применяли для решения незнакомых квазипрофессиональных ситуаций [5]. В-четвертых, они носят ярко выраженный коммуникативный характер, помогая устранению психологической зажатости и барьеров в ходе речевой деятельности.

Выполнение творческих заданий происходит в несколько этапов, на которых в зависимости от индивидуальных способностей студента выполняются задания разного уровня сложности. Начинать введение учебных творческих заданий стоит с репродуктивного рода деятельности при выполнении стандартных задач. Затем можно перейти на использование частично-поисковых и эвристических методов при выполнении осложненных задач. На предпоследнем этапе обучения в вузе (обычно на 3 курсе), когда уровень языковой компетентности обучаемых уже достаточно высокий, можно выходить на исследовательский уровень при выполнении задач повышенной сложности. Завершающий этап предусматривает исключительно самостоятельную работу студента: он самостоятельно выясняет уровень сложности задачи, выбирает способы деятельности, типы задач и способы их выполнения. В итоге каждый студент имеет возможность выбрать такой тип творческих заданий, который наиболее приемлем именно для него, а преподаватель, опираясь на индивидуальные способности студента, или помогает (определяет, предлагает, рекомендует, корректирует методику выполнения задания, консультирует, направляет и контролирует), или дает возможность студенту вполне самостоятельно решать все вопросы, связанные с их выполнением. Наибольшей популярностью среди будущих социологов пользуются различные диспуты, «круглые столы», телемосты и другие формы коллаборации. Например, обсуждения тем «Работа в комиссиях Европейского Союза», «Роль ЮНЕСКО», «Европейский союз: за и против» и др. вовлекают даже студентов с невысоким уровнем владения языком. В любом случае главная задача преподавателя заключается в том, чтобы стимулировать и мотивировать положительное отношение студентов к учебе; создавать благоприятные условия для их самореализации; помогать раскрывать творческие способности и пробуждать стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту.

Учебные творческие задания на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» условно можно разделить на три группы, которые развивают такие компетенций, как:

1) языковая: создание тематических кроссвордов, грамматических упражнений, тестовых заданий, словарей, планов и схем к темам, создание визитной карточки, рекламного проспекта, заполнение или создание анкеты, подбор и презентация иллюстративного материала с использованием компьютерных технологий;

2) речевая: участие в конференциях, конкурсах, написание эссе или сочинений разных типов (описание, повествование, рассуждение), деловых писем и бумаг, отзывов, рецензий, решение коммуникативных ситуаций (составление диалогов) профессионального характера, решение проблемных вопросов с помощью дискуссии и спора, снятие рекламных роликов, видеофильмов или их озвучивание, создание различных проектов с использованием цифровых технологий, участие в деловых и ролевых играх;

3) социокультурная (система человеческих ценностей, история, культура, обычаи и культура речи страны, в которой обучается студент, и страны изучаемого языка): работа в информационных сетях по поиску и обработке информации по темам, различные виды презентации обработанного материала, интервью с известными личностями или интересными людьми, мини-исследования со сравнительным анализом разнообразной информации о Родине и стране обучения, решение проблемных вопросов, творческое проектирование, ролевые игры.

Понятно, что все перечисленные виды творческих заданий разноуровневые. Наиболее простыми являются задачи первой группы. Однако, как правило, профессионально ориентированные творческие задания являются комбинированными и способствуют развитию всех вышеназванных компетенций. Наиболее сложными видами творческих заданий как для студентов (с точки зрения выполнения), так и для преподавателя (с точки зрения подготовки, организации и проведения) являются решения проблемно-поисковых задач [6], творческое проектирование, ролевые и деловые игры. Так, в ходе выполнения проблемно-поисковых задач студенты решают проблемные ситуации (как правило, профессионально ориентированного характера); составляют микро- и макродиалоги и монологи; объясняют, анализируют факты и явления. Такие задания позволяют ввести студента в прямой контакт с реальным использованием языка, глубже понять культуру страны, особенности общения с участниками профессионального взаимодействия. К тому же у студентов исчезает страх перед использованием языка, есть возможность почувствовать повышение уровня знаний, появляется уверенность в своих силах и возможностях. Проекты в рамках учебных творческих заданий могут быть самыми разнообразными: исследовательскими, творческими, игровыми, информационными, практико-ориентированными, и это дает студенту возможность самостоятельно расширять границы своего познания в процессе решения практических задач или проблем. В современных условиях обучения к этому прилагаются интеграционные процессы, когда знания из различных областей и умений сливаются в один конечный результат. Творческие задания учат студента сотрудничеству, помогают в формировании его коммуникативных навыков, выводят культуру общения на новый уровень, способствуют умению доступно и понятно формулировать свои мысли, проявлять терпение и толерантность по отношению к оппонентам.

Делая вывод о важности повышения качества подготовки будущих специалистов в сфере социологии с помощью учебных творческих заданий, стоит отметить, что их способность применять на практике теоретические знания, умения и навыки по дисциплине могут развиваться в ходе выполнения креативных упражнений и проектов разного уровня сложности. Они способствуют усилению самостоятельности студентов, их индивидуализации, дают возможность преподавателю выявить наиболее креативных студентов и поддерживать их дальнейшее творческое и профессиональное развитие. Выполняя различные творческие задания, студенты самосовершенствуются в личностном и профессиональном плане, что позволяет будущим социологам в дальнейшем качественно и квалифицированно выполнять должностные и профессиональные обязанности.

Библиографический список

1. Тагоева Г.Е. Понятие «креативности» в творческом развитии современных учебных процессов. *Вестник института языков*. 2022; № 4 (48): 179–186.
2. Дробышева Н.Н., Звягинцева Е.П. Основные критерии для определения иноязычных компетенций бакалавров по направлению подготовки «Социология». *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2017; Т. 7, № 4 (28): 77–83.
3. Ушакова С.А., Сивохина Л.Н. Методологический аспект развития понятий творчества и креативности в образовательном процессе. *Философия образования*. 2012; № 3 (42): 90–95.
4. Shmeleva Zh.N., Kozulina N.S., Shmelev R.V. The use of the business game as a means of improving the quality in economic disciplines teaching. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology.* 2020; Vol. 9, № 4 (33): 279–283.
5. Эдвардс Н.М. Оценивание иноязычной коммуникативной компетенции студентов в квази-профессиональных ситуациях. Вестник *Полоцкого государственного университета*. Серия Е: Педагогические науки. 2021; № 7: 52–59.
6. Миннуллина Р.Ф., Газизова Ф.С., Андина А.С. Сущность проблемно-поисковых методов обучения. *Дневник науки.* Электронный научный журнал. 2021; № 6 (54).

References

1. Tagoeva G.E. Ponyatie «kreativnosti» v tvorcheskom razvitii sovremennyh uchebnyh processov. *Vestnik instituta yazykov*. 2022; № 4 (48): 179-186.
2. Drobysheva N.N., Zvyaginceva E.P. Osnovnye kriterii dlya opredeleniya inoyazychnyh kompetencij bakalavrov po napravleniyu podgotovki “Sociologiya”. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2017; T. 7, № 4 (28): 77-83.
3. Ushakova S.A., Sivohina L.N. Metodologicheskij aspekt razvitiya ponyatij tvorchestva i kreativnosti v obrazovatel’nom processe. *Filosofiya obrazovaniya*. 2012; № 3 (42): 90-95.
4. Shmeleva Zh.N., Kozulina N.S., Shmelev R.V. The use of the business game as a means of improving the quality in economic disciplines teaching. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology.* 2020; Vol. 9, № 4 (33): 279-283.
5. `Edvards N.M. Ocenivanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v kvazi-professional’nyh situaciyah. Vestnik *Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 2021; № 7: 52-59.
6. Minnullina R.F., Gazizova F.S., Andina A.S. Suschnost’ problemno-poiskovyh metodov obucheniya. *Dnevnik nauki.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2021; № 6 (54).

Статья поступила в редакцию 18.10.23

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-92-94

Razbegaev P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru*

ON THE ISSUE OF THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE SOFTWARE IN THE PROCESS OF TRAINING EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article deals with a problem of information technology in the aspect of the introduction of innovative software in the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author identifies the main sources of creation of new innovative products. The researcher presents the technical characteristics of several innovative educational products provided by the developers ("Software package 'Published judicial practice of courts of various instances on the application of the provisions of criminal procedure legislation'", "Automated workplace of the investigator (inquirer)", "Emulator of the mobile device research complex used in the disclosure of crimes in the field of information and telecommunication technologies"), their positive sides are noted, the effectiveness of their use in the learning process in different types of classes is analyzed. The results of the study showed that the introduction and active use of innovative software makes it possible to achieve higher educational learning outcomes.

Key words: **innovative software, innovative educational technologies, virtual reality, digitalization of education, innovative educational product, emulator program**

П.В. Разбегаев, *канд. пед. наук, доц., Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

В статье рассматривается проблема информационных технологий в аспекте внедрения инновационного программного обеспечения в образовательном процессе вузов системы МВД России. Автором определены основные источники создания новых инновационных продуктов. Исследователем приведены технические характеристики нескольких инновационных образовательных продуктов, предоставленных разработчиками («Программный комплекс «Опубликованная судебная практика судов различных инстанций по применению положений уголовно-процессуального законодательства»», «Автоматизированное рабочее место следователя (дознавателя)», «Эмулятор комплекса исследования мобильных устройств, используемого в раскрытии преступлений в сфере информационно-телекоммуникационных технологий»), отмечены их положительные стороны, анализируется результативность их использования в процессе обучения на занятиях разного типа. Результаты исследования показали, что внедрение и активное использование инновационного программного обеспечения позволяет обеспечить достижение более высоких образовательных результатов обучения.

Ключевые слова: **инновационное программное обеспечение, инновационные образовательные технологии, виртуальная реальность, цифровизация образования, инновационный образовательный продукт, программа-эмулятор**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена постоянно увеличивающейся потребностью в квалифицированных специалистах, подготовка которых реализуется в постоянно обновляющейся образовательной среде с применением огромного количества инновационных образовательных продуктов, технологий [1–6].

Целью данной статьи является установить корреляцию между использованием инновационных образовательных продуктов и результативностью образовательного процесса в ходе профессионального обучения в образовательных организациях МВД России.

В связи с поставленной целью основными задачами исследования стали следующие:

– определить источники создания инновационных продуктов в рамках цифровизации образования;

– охарактеризовать основные инновационные образовательные продукты, применяемые в образовательных организациях МВД России в качестве передового опыта.

Основные методы исследования:

– теоретические – анализ источников, литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных данных;

– практические – наблюдение, беседы с представителями профессорско-преподавательского состава, курсантами и слушателями образовательных организаций системы МВД Российской Федерации, анкетирование обучающихся.

Методологическая основа проведенного исследования – идеи личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов в образовании.

Научная новизна статьи определяется необходимостью актуализации применения инновационных образовательных технологий в образовательном процессе в системе вузов МВД РФ в связи с решением современных профессиональных вызовов.

Теоретическая значимость воплощена в расширении педагогического знания о категории «инновационные образовательные технологии»; обоснована актуальность применения технологий виртуальной реальности, программ-эмуляторов в практике преподавания профессиональных дисциплин в соответствии с реализуемыми программами высших учебных заведений системы Министерства внутренних дел России.

Практическая значимость заключается в проведении анализа инновационных образовательных продуктов, используемых в практике преподавания профессиональных дисциплин в высших учебных заведениях системы МВД России. Полученные результаты могут использоваться педагогами-практиками при подготовке лекционных курсов и практических занятий в проведении практики курсантов и слушателей, обучающихся по программам ВО МВД России, а также всеми, кто интересуется проблемой внедрения инновационных технологий в рамках цифровизации образования.

Новые информационные технологии все более активно оказывают влияние на изменение всех сторон жизни общества. Особо значимым является применение новых информационных технологий в сфере образования [1; 2]. Рассмотрим внедрение новых информационных технологий на примере ведомственных вузов системы МВД России.

Нормативные правовые акты МВД России уделяют особое внимание внедрению результатов научных исследований как в практику деятельности правоохранительных органов, так и в деятельность образовательных и научных организаций системы МВД России.

Неслучайно одной из задач научной деятельности в системе МВД России является нацеленность системы организации научной деятельности на приоритетные потребности органов внутренних дел, выявление наиболее актуальных проблем в их деятельности и научную разработку методов их решения [3].

Выделим следующие источники создания новых инновационных продуктов:

– собственные разработки педагогических работников вузов системы МВД России;

– использование сторонних разработок;

– применение программ-эмуляторов, предоставленных разработчиками.

Обратимся к некоторым примерам использования инновационных продуктов согласно предложенной классификации на примере вузов МВД России.

Волгоградская академия МВД России реализует программу подготовки специалистов для следственных подразделений органов внутренних дел. Обеспечение качественной подготовки последних обусловливает необходимость создания соответствующих условий для возможности комплексного изучения ими, как уголовно-процессуального законодательства, так практики его применения, что предопределяет специфику методики их обучения.

Одним из приоритетных направлений деятельности профессорско-преподавательского состава Волгоградской академии МВД России является поиск новых форм, методов и средств обучения, которые способствовали бы сохранению высокого качества подготовки молодых специалистов для органов внутренних дел при оптимизации временных затрат последних на усвоение учебного материала.

Так, кафедрой уголовного процесса учебно-научного комплекса по предварительному следствию в органах внутренних дел совместно с кафедрой информатики и математики была проведена работа по разработке и внедрению в образовательный процесс Волгоградской академии МВД России программы для ЭВМ «Программный комплекс «Опубликованная судебная практика судов различных инстанций по применению положений уголовно-процессуального законодательства»» [4]. Данная программа направлена, с одной стороны, на комплексное усвоение учебного материала, с другой – на облегчение данного процесса. При этом программа адаптирована и структурирована в соответствии с тематическим планом изучения, следующих учебных дисциплин: «Уголовно-процессуальное право (уголовный процесс)» и «Актуальные проблемы отдельных отраслей права».

Данный программный комплекс представляет собой не требующее установки на компьютер автономное приложение, созданное для работы под управлением операционной системы MS Windows. Оно позволяет осуществлять доступ к локальной базе структурированных судебных решений судов различных

инстанций по применению положений уголовно-процессуального законодательства с возможностью их обновления.

Интерфейс разработанного программного комплекса состоит из основного меню для выбора раздела и группы документов, а также двух панелей:

– панели для работы с изучаемым документом;

– панели, позволяющие пользователю вести при этом свои записи по оперативному поиску решений практических задач по изучаемой теме учебной дисциплины.

Помимо указанного, к функционалу программы можно отнести возможность копирования необходимых фрагментов текста документа как в буфер обмена, так и непосредственно в заметки. При этом для удобства пользователя к выделенному фрагменту автоматически добавляется ссылка на документ, из которого он скопирован.

Апробация программы показала положительное влияние на уровень усвоения учебного материала, повышение успеваемости обучающихся в целом, а также на формирование научного интереса курсантов, активизацию их участия в подготовке научно-исследовательских работ, с которыми впоследствии они принимают активное участие в научно-представительских и конкурсно-оценочных мероприятиях. Это, безусловно, сказывается на повышении качества подготовки молодых специалистов. Следует отметить, что указанная программа является облегченным вариантом существующих справочно-правовых систем, которая знакомит и формирует навыки поиска необходимой информации в тексте нормативных правовых актов, а также судебной и следственной практики.

Профессорско-преподавательским составом кафедры уголовного процесса Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина и обучающимися в образовательной и научно-исследовательской деятельности активно используются возможности автоматизированного рабочего места следователя (дознавателя) (далее – АРМ), размещенного на платформе образовательного портала института в разделе «Учебная работа» [5].

Возможности АРМ предполагают доступ к образцам процессуальных документов, в том числе к статистическим карточкам учета преступлений, справочникам для их заполнения, а также актуальным ведомственным и межведомственным приказам, регламентирующим деятельность сотрудников органов предварительного расследования.

В разделе «Методические материалы» АРМ пользователи цифровой платформы имеют доступ к следующим научно-исследовательским и учебно-методическим материалам:

1) аналитические обзоры по материалам судебно-следственной и правоприменительной практики по отдельным видам преступлений и различным направлениям деятельности правоохранительных органов по раскрытию преступлений и расследованию уголовных дел;

2) методические рекомендации, посвященные организационно-правовому и криминалистическому обеспечению производства отдельных следственных действий, в особенности при расследовании преступлений, совершаемых с применением информационно-телекоммуникационных технологий в условиях развития цифровизации экономико-правовых и общественных отношений;

3) учебная литература, подготовленная профессорско-преподавательским составом кафедры уголовного процесса и поступившая из других образовательных организаций МВД России.

В 2021 году авторским коллективом института при участии филиалов кафедры уголовного процесса был подготовлен «Межкафедральный обучающий комплекс по раскрытию и расследованию преступлений, совершенных в сфере компьютерной информации», который был размещен в разделе «Учебная работа» – «АРМ (новое)» образовательного портала института.

Представленная автоматизированная информационная система состоит из интерактивной платформы, включающей совокупность практических заданий, в результате выполнения которых формируются соответствующие компетенции, позволяющие выпускнику в последующем осуществлять профессиональную деятельность в должности следователя или дознавателя.

Обучающий комплекс подготовлен в соответствии с двумя разделами, предполагающими раскрытие и расследование отдельных видов преступлений, совершенных в сфере компьютерной информации:

– первый раздел «Обучение действиям, направленным на раскрытие и расследование преступлений, связанных с неправомерным доступом к компьютерной информации»;

– второй раздел «Обучение действиям, направленным на раскрытие и расследование преступлений, связанных с созданием, использованием и распространением вредоносных компьютерных программ».

В вариантах практических заданий содержатся фабула совершенного преступления, учебные видеофрагменты для квалификации деяния и определения обучающимися тактических и психологических особенностей в различных следственных ситуациях, различные виды процессуальных и служебных документов, изучение и правильность заполнения которых выступает неотъемлемой частью успешного решения практического задания.

Выполнение обучающимся выбранного задания предполагает квалификацию деяния по представленному в задании видеофрагменту; планирование комплекса розыскных, следственных и иных процессуальных действий по представленной фабуле в видеосюжете; возможность изучения процессуальных и служебных документов; формирование и использование справочно-методических материалов, а также поиск необходимой информации из массива данных, находящихся в комплексе (нормативные правовые акты направлены на формирование соответствующих компетенций курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России для профессионального выполнения своих обязанностей в дальнейшей служебной деятельности). В этом же разделе размещен учебный видеофильм, подготовленный кафедрой уголовного процесса совместно с кафедрой криминалистики, адъюнктурой, факультетом подготовки дознавателей института, об алгоритме организационно-процессуальных действий дознавателя по сообщению об угоне и хищении имущества из автомобиля. С использованием материалов видеофильма с обучающимися рассматриваются отдельные вопросы, связанные с действиями следственно-оперативной группы при производстве осмотра места происшествия, в частности особенности процессуальной деятельности дознавателя и криминалистической деятельности эксперта-криминалиста. Содержательная часть видеофильма способствует формированию и совершенствованию у обучающихся компетенций, связанных с процессуальными нормами организации осмотра места происшествия при расследовании обозначенной категории уголовных дел.

Кроме того, данный видеофильм позволяет исключить типичные ошибки, допускаемые дознавателями при организации и производстве осмотра места происшествия по преступлениям, связанным с угоном автомобиля. В перспективе запланировано расширение возможностей АРМ, в том числе за счет расширения составов преступлений в Межкафедральном комплексе по раскрытию и расследованию преступлений, подготовка учебного видеофильма о процессуальных и организационных аспектах деятельности следователя при расследовании уголовных дел, связанных с незаконным оборотом наркотиков посредством распространения с помощью информационно-компьютерных технологий.

Продолжая работу в рамках профиля образовательной организации, в Омской академии МВД России кафедрой оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел в текущем году разработан и внедрен в образовательный процесс эмулятор комплекса исследования мобильных устройств, используемого в раскрытии преступлений в сфере информационно-телекоммуникационных технологий, применяемого в качестве имитационного комплекса для приобретения навыков его практического применения в деятельности по раскрытию преступлений, а также выработки комплексного подхода к использованию всего арсенала средств и методов оперативно-розыскной деятельности в строгом соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации [6].

Эмулятор разработан на основе реального аппаратно-программного комплекса UFED, что позволяет закрепить навык его использования в практической деятельности. Перед использованием эмулятора обучающемуся разъясняются возможности аппаратно-программного комплекса, а также процедура получения информации. Затем предлагается самостоятельно ввести учетные данные для получения доступа к исследуемому мобильному устройству, после ввода которых отображается марка и модель устройства, серийный номер и номер IMEI. Обучающийся получает возможность ознакомиться с содержанием разделов исследуемого устройства.

На следующем этапе обучающиеся получают доступ к конкретной информации, содержащейся на устройстве. Задача обучающихся – проанализировать полученную информацию и использовать ее в ходе раскрытия преступления, осуществляемого в рамках комплексных учений, проводимых кафедрой оперативно-розыскной деятельности совместно с кафедрами уголовного процесса, деятельности органов внутренних дел в особых условиях, криминалистики и информационных технологий в деятельности органов внутренних дел.

Анализ результатов использования показал, что применение эмулятора комплекса исследования мобильных устройств, используемого в раскрытии преступлений в сфере информационно-телекоммуникационных технологий, при проведении практических занятий можно считать наиболее актуальным и востребованным в современных условиях, так как он позволяет повысить эффективность образовательного процесса и сформировать необходимые профессиональные компетенции у обучающихся. Положительный опыт методической и образовательной деятельности, который был выявлен в результате проведения занятий, показал свою высокую эффективность и необходимость широкого применения в образовательном процессе, научной деятельности академии и других образовательных организаций МВД России. Указанный положительный опыт с учетом современных требований к подготовке сотрудников органов внутренних дел перспективен, востребован и подлежит распространению среди образовательных организаций МВД России.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Внедрение в образовательной процесс вузов МВД России инновационного программного обеспечения, продуктов новых информационных технологий может осуществляться различными путями.

2. Все они способствуют формированию у обучающихся в вузах МВД России необходимых компетенций в области знания функций и конкретных возможностей профессионально ориентированных информационно-поисковых систем, умения решать с использованием компьютерной техники различные служебные задачи.

3. Следует отметить повышение результативности образовательного процесса при использовании инновационных образовательных продуктов и технологий в рамках профессионального обучения в организациях МВД России.

Библиографический список

1. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030годы.* Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
2. Разбегаев П.В. Инновационные технологии образовательной системе МВД РФ. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95).
3. *Об организации научной и научно-технической деятельности в системе МВД России*. Приказ МВД России от 28 апреля 2023 г. № 260. Available at: https://mvd.ru/upload/site152/folder_page/006/155/670/Novyy_260_2.pdf
4. Свежинцев Е.И., Еськин Д.Л. *Компьютерная программа «Программный комплекс «Опубликованная судебная практика судов различных инстанций по применению положений уголовно-процессуального законодательства»».* Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022612436 от 28.02.2022. Available at: https://new.fips.ru/registers-doc-view/fips_servlet?DB=EVM&DocNumber=2022612436&TypeFile=html
5. *Автоматизированное рабочее место следователя (дознавателя)*. Available at: https://белюи.мвд.рф/upload/site131/document_file/Samoobsledovanie_Bel_Yul_MVD_Rossii_imeni_I.D._Putilina_za_2016_(na_01.04.2017).pdf
6. *Эмулятор комплекса исследования мобильных устройств*. Available at: https://ома.мвд.рф/upload/site129/document_journal/Vypusk_130.pdf

References

1. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030gody.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
2. Razbegaev P.V. Innovacionnye tehnologii obrazovatel'noj sisteme MVD RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95).
3. *Ob organizacii nauchnoj i nauchno-tehnicheskoj deyatel'nosti v sisteme MVD Rossii*. Prikaz MVD Rossii ot 28 aprelya 2023 g. № 260. Available at: https://mvd.ru/upload/site152/folder_page/006/155/670/Novyy_260_2.pdf
4. Svezhincev E.I., Es'kin D.L. *Komp'yuternaya programma «Programmnyj kompleks «Opublikovannaya sudebnaya praktika sudov razlichnyh instancij po primeneniyu polozhenij ugolovno-processual'nogo zakonodatel'stva»».* Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM № 2022612436 ot 28.02.2022. Available at: https://new.fips.ru/registers-doc-view/fips_servlet?DB=EVM&DocNumber=2022612436&TypeFile=html
5. *Avtomatizirovannoe rabochee mesto sledovatelya (doznavatelya)*. Available at: https://belyui.mvd.rf/upload/site131/document_file/Samoobsledovanie_Bel_Yul_MVD_Rossii_imeni_I.D._Putilina_za_2016_(na_01.04.2017).pdf
6. *`Emulyator kompleksa issledovaniya mobil'nyh ustrojstv*. Available at: https://oma.mvd.rf/upload/site129/document_journal/Vypusk_130.pdf

Статья поступила в редакцию 11.10.23

УДК 378.001.891 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-94-96

Romanenko N.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

CONCEPT APPARATUS OF RESEARCH: ACCENTS AND APPROACHES. The article substantiates the need to apply the principle of correlation when writing the conceptual apparatus of scientific research, makes the main emphasis on those blocks of the Introduction that are especially in need of a competent correlation and clear interconnection of the sections of the conceptual apparatus, which are competently constructed groups of relations expediently connected with each other. The conceptual apparatus appears in the form of a concise presentation of the main idea of scientific research, involves the reproduction of the entire dissertation briefly, generalized, while preserving its main provisions and ideas. In the conceptual apparatus of the dissertation, there should be a clear interconnection of individual functional blocks: relevance, degree of development of the problem, problem, contradictions, object, subject. which are competently constructed groups of relationships that are expediently connected with each other. The author comes to the conclusion that the conceptual apparatus, as a logically built system, is a kind of digest of the entire dissertation, familiarization with which allows you to assess the significance of the work done, its results for science, and what the dissertation gives scientists in terms of perspective. The practical significance of the article is determined by a specific example of demonstration of the principle of correlation of individual blocks of the Introduction.

Key words: **scientific research methodology, correlation principle, conceptual apparatus, dissertation research**

Н.М. Романенко*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ: АКЦЕНТЫ И ПОДХОДЫ

В статье обоснована необходимость применения принципа корреляции при написании понятийного аппарата научного исследования, сделаны главные акценты на блоках Введения, особо нуждающихся в грамотном соотношении и четкой взаимосвязи разделов понятийного аппарата, представляющих собой грамотно построенные группы отношений, целесообразно связанных друг с другом. Понятийный аппарат выступает в виде сжатого изложения основной идеи научного исследования, предполагает воспроизведение всей диссертации кратко, обобщенно, сохраняя при этом ее основные положения и идеи. В понятийном аппарате диссертации должна наблюдаться четкая взаимосвязь отдельных функциональных блоков: актуальность, степень разработанности проблемы, проблема, противоречия, объект, предмет, представляющих собой грамотно построенные группы отношений, целесообразно связанных друг с другом. Автор приходит к выводу о том, что понятийный аппарат, как логично выстроенная система, представляет собой некий дайджест всей диссертации, ознакомление с которым позволяет оценить значимость проделанной работы, ее результаты для науки, и что диссертация дает ученым в плане перспективы. Практическая значимость статьи определяется конкретным примером демонстрации принципа корреляции отдельных блоков Введения.

Ключевые слова: **методология научного исследования, принцип корреляции, понятийный аппарат, диссертационное исследование**

Актуальность определяется тем, что на сегодняшний день в отечественной педагогической методологии сложились научные школы, обладающие собственным видением по вопросу планирования научного исследования, логике подачи исследовательских находок, инновационного материала, применения научных принципов в презентации научного текста и прикладной методологии, подтверждающей авторские выводы фундаментальной главы.

Кроме того, на сегодняшний день, большинство диссертационных советов выдвигает собственные требования по оформлению диссертационного исследования, к построению понятийного аппарата, необходимого блокового ряда Введения или вводной части диссертации, занимающей в диссертации от 15 до 20 страниц текста. Можно добавить, что сегодня увеличилось количество диссертационных советов нового формата, обладающих собственным правом выдавать дипломы того или иного уровня, определённым количеством членов.

Однако нужно согласиться с доводом, что есть некий основной запрос и предписание, которые непременно должны учитываться в ходе составления научного труда, независимо от той или иной научной школы, что выдвинуто в рамках требований Высшей аттестационной комиссии. Несогласованность и часто заниженные требования к диссертационным работам, понятийному аппарату приводят к массовому отклонению уже защищенных работ по причине несоответствия требованиям ВАК [1–6].

Цель данной статьи состоит в рассмотрении понятийного аппарата исследования.

Основные задачи статьи видятся в рассмотрении принципа корреляции при написании понятийного аппарата научного исследования, расставлении акцентов на блоках Введения, нуждающихся в грамотном соотношении и четкой взаимосвязи разделов понятийного аппарата.

Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в том, что рассмотрен принцип корреляции при написании понятийного аппарата научного исследования, расставлены

акценты на блоках Введения, нуждающихся в грамотном соотношении и четкой взаимосвязи разделов понятийного аппарата.

Теоретическая значимость статьи состоит в обосновании необходимости применения принципа корреляции при написании понятийного аппарата научного исследования.

Практическая значимость статьи определяется конкретным примером демонстрации принципа корреляции отдельных блоков Введения.

Расставить некоторые акценты относительно тех блоков понятийного аппарата, или Введения диссертации, которые должны иметь место в диссертациях, и напомнить о соблюдении некоторых принципов составления текста понятийного аппарата, игнорирование которых приводит к слабой доказательности, достоверности и отсутствию логики построения всего последующего научного текста диссертации. Речь идет о принципе корреляции, применение которого позволит не только упорядочить все составляющие блоки Введения, но и обеспечить строгую логику выстраивания всего последующего диссертационного текста, обеспечивая любому желающему, кто захочет ознакомиться с работой, полное понимание задуманной автором научной идеи, постановки проблемы и путей ее разрешения [1, с. 227].

Принцип корреляции в понятийном аппарате диссертации – это соотношение и четкая взаимосвязь отдельных функциональных блоков (актуальность, степень разработанности проблемы, проблема, противоречия, объект, предмет и т. д.), представляющих собой грамотно построенные группы отношений, целесообразно связанных друг с другом. Сам же понятийный аппарат выступает в виде сжатого изложения основной идеи научного исследования, предполагает воспроизведение всей диссертации кратко, обобщенно, сохраняя при этом ее основные положения и идеи. «Сжать» текст диссертации, отображённый во Введении, значит, «сократить его, сохраняя основную мысль в каждом абзаце», оставляя главное, а это и есть самое трудное» [2]. В содержательном плане понятийный аппарат предполагает «логично выстроенную систему специальных терминов, которая дает возможность единообразно толковать и понимать образующиеся в науке взаимосвязи и процессы» [3, с. 138].

Итак, знакомство с работой начинается с формулирования темы. Обращаем внимание на грамотно сформулированное название диссертации, отражающее научную новизну, ярко выраженную современную проблему, и на количество слов в определении темы. При этом количество слов в названии работы способно продемонстрировать уровень написания диссертационного исследования, его глубину, включая постановку проблемы, уровень поставленной цели и вытекающих из нее исследовательских задач.

К примеру, 4–5 слов в формулировании темы могут позволить себе только исследователи докторского уровня работы: «Система образования во Франции» или «Компетентностный подход в подготовке учителя».

В первом и во втором случаях формулирования тем, если соискатель претендует только на уровень кандидатского исследования, требуют уточнения и конкретизации за счет добавления слов: «Особенности начального образования во Франции в первой половине XX века» или «Внедрение компетентностного подхода в подготовке будущего учителя математики на этапе школьной педагогической практики».

На следующей, второй странице – Оглавление – принцип корреляции прослеживается в рамках соответствия поставленных теоретических и прикладных задач с формулированием названий параграфов.

Далее следует блок Введения – актуальность исследования, имеющая большое значение во введении, выражающая социальную и научную значимость в современных условиях, подкрепленная высказываниями экспертов, выдержками из соответствующих документов, актуальных научных публикаций.

Может случиться так, что данной проблемой никто не занимался, и последний раз она упоминается, к примеру, в документах 10-летней давности. В этом случае автор указывает на необходимость современной реконструкции насущной проблемы и дальнейшей разработки. Блок, имеющий название «Актуальность исследования», подчёркивает то, что существование проблемы в настоящее время не получило ответа и остается нерешенным, требует современного вмешательства. Вместе с тем актуальность темы подчеркивает инициативу и смелость исследователя, его желание привнести нечто новое и полезное в науку.

Следующий блок – Степень разработанности проблемы. Очень важный блок, который часто аспиранты путают с актуальностью, с методологическими и теоретическими основами. В данном разделе допускается обращение автора не только к современным исследованиям, но и к работам ученых-классиков, затрагивающих в своих трудах сформулированную проблему в научном исследовании. Завершается данный блок формулировкой, которая подчеркивает, с одной стороны, существующий внушительный ряд исследований, с другой – необходимость ее дальнейшей разработки в предложенной формулировке. Например, «несмотря на внушительный ряд приведенных исследований, тем не менее проблема…. в таком ракурсе (имея в виду название диссертации) раннее не рассматривалась.

До сих пор идут споры вокруг принципа корреляции. Насколько важно его соблюдать при написании Понятийного аппарата? И что с чем должно коррелироваться? Существует ли четкое требование очередности блоков понятийного аппарата – тоже часто представлено по-разному в разных диссертационных советах. Однако существует строгое правило: актуальность – это то, с чего нужно начинать Введение, постановка проблемы всегда идет после выявленных противоречий и т. д.

Формулирование проблемы предопределяет ряд противоречий.

Проанализируем в представленной таблице то, как коррелируются тексты Понятийного аппарата в блоках «Противоречия» и «Исследовательские задачи» (табл. 1).

Первый взгляд на тексты блоков «Противоречия» и «Исследовательские задачи» на примере кандидатской диссертации свидетельствует о том, что при их составлении был учтен принцип корреляции, когда каждое заявленное противоречие нашло свое отражение в задачах, предполагающих их дальнейшее разрешение в ходе исследования.

Таблица 1

Пример корреляции блоков «Противоречия» и «Исследовательские задачи»
на примере кандидатской диссертации по педагогике «Формирование медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков в сфере международных отношений»

Формирование медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков в сфере международных отношений	
Противоречия:	**Задачи исследования:**
– на исследовательско-методологическом уровне между потребностью повышения уровня сформированности медиадискурсивной компетенции специалистов-международников и ее недостаточной научной разработкой в педагогической науке и практике	1. Рассмотреть сущность понятия «медиадискурс» и основных концепций, составляющих характеристику современного информационного пространства
– на социально-педагогическом уровне – между востребованностью в специалистах, готовых к анализу медийного и медийно-политического массива, с одной стороны, и недостаточным уровнем квалификации выпускников, способных осуществлять такую деятельность – с другой	2. Охарактеризовать дидактический потенциал медийных языковых материалов и определить круг требований к профессиональной подготовке переводчиков в современном медиадискурсе
– на научно-методическом уровне – между требованиями федеральных образовательных стандартов к подготовке высококвалифицированных выпускников вузов и отсутствием структурных показателей, демонстрирующих реальный уровень сформированности медиадискурсивной компетенции выпускников	3. Структурировать содержание медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков в сфере международных отношений
– на визуально-структурном уровне – между необходимостью моделирования процесса формирования медиадискурсивной компетенции специалистов-международников и отсутствием примеров идеализации в педагогической науке и практике	4. Разработать модель процесса формирования медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков в сфере международных отношений
– на технологическом уровне – между необходимостью разработки новых технологических программ к формированию у специалистов-международников медиадискурсивной компетенции и недостаточностью разработки способов и дидактических упражнений, способных активизировать процессы	5. Представить программу формирования медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков в сфере международных отношений и доказать ее эффективность через внедрение авторского курса «Медиадискурсивная компетенция специалиста международного профиля»

Можно и дальше приводить бесконечные примеры корреляции задач и научной новизны, научной новизны и Положений, выносимых на защиту и т. д.

Итак, любая научная работа посвящается конкретной теме и проблеме, в которую автор погружается с головой, стараясь всесторонне ее изучить, а затем решить инновационным методом, показав его эффективность и реалистичность. Облегчает данную миссию понятийный аппарат, представляющий собой систему общих терминов, отражающих взаимосвязи в проекте и получаемые результаты [4, с. 3–19].

Понятийный аппарат позволяет конкретизировать главную задачу научного исследования. Благодаря Введению и его понятийному аппарату мы выясняем следующее [5, с. 100–102]:

– актуальна ли выбранная тема, зачем нужно ее изучать именно сегодня, что этому предшествовало?

– Какова роль настоящего исследования в развитии той или иной отрасли, каковы цель и задачи?

– Какие фундаментальные и прикладные методы важно использовать для полного решения поставленных автором задач?

– Что предполагает и что хочет доказать автор, чем его исследование отличается от аналогичных проектов и предложений?

Другими словами, понятийный аппарат, как логично выстроенная система, представляет собой некий дайджест всей диссертации, ознакомление с которым позволяет оценить значимость проделанной работы, ее результаты для науки, и что диссертация дает ученым в плане перспективы.

Библиографический список

1. Боуш Г.Д., Разумов В.И. *Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях.* Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2023. Available at: https://znanium.com/catalog/document?id=427832&ysclid=llywzrlimg631586700
2. *Способы сжатия текста.* Available at: https://pandia.ru/text/77/504/2982.php?ysclid=llt9cbm2ie507562415
3. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
4. Громыко В.В. Методология написания диссертационной работы. *Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова.* 2016. № 3 (87): 3–19.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования.* Москва: Либроком. 2010. Available at: https://anovikov.ru/books/mni.pdf

References

1. Boush G.D., Razumov V.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertaciyah.* Moskva: NIC INFRA-M, 2023. Available at: https://znanium.com/catalog/document?id=427832&ysclid=llywzrlimg631586700
2. *Sposoby szhatiya teksta.* Available at: https://pandia.ru/text/77/504/2982.php?ysclid=llt9cbm2ie507562415
3. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
4. Gromyko V.V. Metodologiya napisaniya dissertacionnoj raboty. *Vestnik Rossijskogo `ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plehanova.* 2016. № 3 (87): 3-19.
5. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya.* Moskva: Librokom. 2010. Available at: https://anovikov.ru/books/mni.pdf

Статья поступила в редакцию 11.10.23

УДК 378.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-96-99

Saenko L.A., *Doctor of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@eandex.ru*

Sitnikova A.D., *teacher, Department of Defectology, Russian Language and Social Work, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: sitnikova.alena01@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN STUDENTS AT DIFFERENT AGE STAGES. The article discusses a concept of "social responsibility" and substantiates the factors for the formation of social responsibility. The authors identify the main stages of the formation of social responsibility at each age period in the formation of the main indicators of social responsibility – preschool, primary school, adolescence and early adolescence. The features of the development of social responsibility at each age stage are highlighted, which allows predicting directions of educational work on the formation of social responsibility at each stage of development. Levels of development of social responsibility are proposed in accordance with age periods: elementary, utilitarian-pragmatic, normative-functional, creative-altruistic. It is concluded that social responsibility, as a personal quality, is purposefully formed at all stages of personal development.

Key words: **social responsibility, development of social responsibility, age stages, factors in formation of social responsibility**

Л.А. Саенко, *д-р социол. наук, доц., проф. ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@eandex.ru*

А.Д. Ситникова, *преп., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» г. Ставрополь, E-mail: sitnikova.alena01@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

В статье рассматривается понятие «социальная ответственность», обоснованы факторы формирования социальной ответственности. Авторами обозначены основные этапы формирования социальной ответственности на каждом возрастном периоде становления основных показателей социальной ответственности – дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста и периода ранней юности. Выделены особенности развития социальной ответственности на каждом возрастном этапе, что позволяет прогнозировать направления воспитательной работы по формированию социальной ответственности на каждой ступени развития. Предложены уровни развития социальной ответственности в соответствии с возрастными периодами: элементарный, утилитарно-прагматический, нормативно-функциональный, созидательно-альтруистический. Сделан вывод, что социальная ответственность, как личностное качество, целенаправленно формируется на всех этапах личностного развития.

Ключевые слова: **социальная ответственность, развитие социальной ответственности, возрастные этапы, факторы формирования социальной ответственности**

Происходящие трансформационные процессы в современном обществе определяют искажение и изменение социальных отношений, низкий уровень развития социальной ответственности, которые в дальнейшие периоды жизни человека приводят к проявлениям деструктивных процессов, таких как коррупция, насилие, алкоголизм, наркомания, терроризм, социальное сиротство, отсутствие ценностей семьи и др. Кризис общественного сознания и социальных отношений также проявляется в занижении требований личности к себе, в отсутствии чувства ответственности за свои поступки, за собственную жизнь, в инфантилизации современных молодых людей, в пролонгации подросткового и юношеского возраста, в отсутствии умения жить по общественным правилам и законам.

Наряду с выделенными особенностями трансформационных явлений современного общества со стороны государства в системе российского образования к выпускникам образовательных учреждений предъявляются достаточно высокие требования: у них должны быть сформированы высокий уровень социальной ответственности, способность к командной работе, умение принимать на себя ответственность за собственную жизнь, свои поступки, за отдельных членов общества, навыки гибкого взаимодействия с окружающими и др. Поэтому перед образовательными учреждениями поставлены не только образовательные, но и воспитательные задачи в соответствии с требованиями общества, что обусловливает острую актуальность проблемы изучения социальной ответственности в научно-педагогических исследованиях, необходимость определения закономер-

ностей формирования социальной ответственности на разных возрастных этапах, которые будут способствовать определению воспитательных задач образовательного учреждения.

Цель статьи – выявление закономерностей формирования социальной ответственности на разных возрастных этапах.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи исследования:

– провести анализ понятия «социальная ответственность», определить его структуру;

– рассмотреть условия формирования социальной ответственности;

– определить этапы формирования социальной ответственности у детей и подростков.

Научная новизна статьи определяется выделением этапов формирования социальной ответственности у детей и подростков. Теоретическая значимость состоит в расширении педагогического знания закономерностях развития социальной ответственности обучающихся на разных возрастных этапах. Практическая значимость представлена через раскрытие основных этапов формирования социальной ответственности, которые будут способствовать определению воспитательных задач образовательного учреждения. Методы исследования, используемые в данном исследовании, – теоретический анализ научной литературы, синтез, обобщение.

Понятие «социальная ответственность» в психолого-педагогических исследованиях характеризуется с разных точек зрения. Например, К.А. Абульханова-Славская [1], Л.А. Барановская, В.В. Игнатов [3], Ф.Н. Нагой [8] рассматривают социальную ответственность с точки зрения соблюдения личностью нравственных норм. Д.А. Леонтьев [7] понимает социальную ответственность как особую потребность личности в помощи другим. И.А. Гладышева [4] характеризует социальную ответственность с точки зрения выполнения личностью должностных обязанностей.

Г.Г. Александрова [2], М.Н. Губачев [5] и другие отечественные исследователи рассматривают социальную ответственность как значимое личностное качество, стимулирующее человека к выполнению обязанностей перед социумом, определенных действий и социальных ролей. Именно социальная ответственность позволяет человеку адекватно реагировать на проблемы, возникающие при взаимодействии с социальным окружением, что должно соответствовать моральным нормам и ценностям общества.

В структуру социальной ответственности, по мнению А.В. Рукавишникова [11], входят следующие компоненты: ответственность перед собой; перед коллективом; ответственность за результаты своей и коллективной деятельности.

Социальная ответственность, как и другие качества личности, не является врожденной особенностью, а формируется на протяжении всего жизненного цикла человека. Рассмотрим закономерности формирования социальной ответственности на разных возрастных этапах. Условием формирования социальной ответственности, по мнению С.Л. Рубинштейна [10], являются волевые процессы, которые способствуют регуляции собственных действий и поступков в соответствии с общепринятыми нравственными ценностями и нормами поведения. При формировании социальной ответственности как антропологической характеристики личности воздействует комплекс факторов, влияющих на этот процесс, которые О.Е. Кусова [6] подразделяет на два типа. К первому типу автор относит внутренние факторы, к которым относятся особенности психических процессов личности, нравственные составляющие, специфика мировосприятия и т. д. Второй тип представляют внешние факторы, в той или иной степени воздействующие на личность извне: правовые основы общества, нормы и правила конкретного социума, способы взаимодействия и др.

А.Г. Пашков и А.П. Трубников [9] выделяют следующие факторы, определяющие формирование социальной ответственности, которые взаимосвязаны и объективно существуют:

– социальные макрофакторы, воздействующие на каждую личность в зависимости от состояния жизнедеятельности общества;

– социокультурные мезофакторы, воздействующие на личность в зависимости от построения социальных отношений в обществе;

– социокультурная среда конкретного образовательно-воспитательного пространства.

Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [13] определяют особую роль в формировании социальной ответственности воспитательного пространства. По мнению авторов, организованная среда воспитательного пространства, например, школа, учреждения дополнительного образования, через педагогическое воздействие оказывает непосредственное влияние на развивающуюся личность, усиливая позитивное влияние происходящих событий в жизни школьника, снижая воздействие на него негативных факторов. На личность школьника также оказывает влияние неорганизованная среда (социальные сети, сайты, форумы и др.), на которую педагоги не могут оказывать воздействие.

Формирование социальной ответственности проходит несколько этапов в своем становлении: подготовительный, начальный, основной, устойчивый.

Первый, подготовительный этап продолжается на протяжении всего дошкольного детства. Первоначально ребенок постепенно усваивает правила и нормы поведения, которые являются основными для его безопасности жизнедеятельности и для соблюдения санитарно-гигиенических норм. По мере взросления ребенка постепенно расширяется круг правил, обязательных для соблюдения: правила речевого этикета, культуры общения, внешнего вида, правила бытовой культуры. Ребенок приучается соблюдать эти нормы и правила в кругу семьи, в общественных местах, что становится привычным для него. У ребенка появляются нравственные ориентиры. В случае, если ребенок оказывается в ситуации выбора, который осуществлен в пользу правильной формы поведения, можно считать, что в этой ситуации наблюдается проявление его ответственности [16]. По мнению Г.Н. Соломатиной [16], в основе формирования социально ответственного поведения лежит дисциплинированность, которую необходимо начинать прививать ребенку в дошкольном возрасте. Дисциплинированность человека направлена на соблюдение правил и норм, установленных сначала в микро-, а затем и в макросоциуме, таких как выдержка, доведение начатого дела до конца, организованность, пунктуальность, готовность подчиняться собственным и общественным целям, правилам и нормам. Они являются признаками социально ответственной личности. Ребенок в процессе различных видов деятельности, в первую очередь игровой, включается в систему взаимоотношений с другими детьми, учится регулировать эти отношения в соответствии с правилами и нормами детского коллектива. Формирование предпосылок социальной ответственности на данном этапе зависит от поощрения взрослыми проявлений ответственности у ребенка.

Второй этап формирования социальной ответственности, начальный, соотносится с младшим школьным возрастом, когда на основе ведущего вида деятельности закладываются основные качества социально ответственной личности. В этом возрасте ребенок должен научиться выстраивать социально ответственные взаимоотношения с большим числом людей, взрослых и сверстников. В младшем школьном возрасте на основе ведущего вида учебной деятельности проявляется большая степень ответственности, поскольку ребенок должен выстраивать социально ответственные взаимоотношения уже с большим числом людей, как сверстников, так и взрослых. В этом возрасте ребенок уже демонстрирует самостоятельный выбор способа поведения, например, при взаимодействии с учителем, при подготовке домашних заданий и т. д., в связи с чем ответственность начинает переходить на личностный уровень [16]. Младший школьник нуждается во внешнем контроле и оценке со стороны взрослых, поэтому при выборе поведенческого, ответственного действия он начинает прогнозировать сначала возможную реакцию окружающих на свой поступок, а затем и его последствия для самого себя. На протяжении всего младшего возраста происходит постепенный переход от необходимости подчинения правилам через внешний контроль поведения к необходимости следования правилам, устанавливаемым на основе сотрудничества с окружающими, и кооперации с ними, через внутренний контроль, волевые качества. При благоприятном развитии этот переход осуществляется к началу подросткового возраста.

Подростковый возраст соотносится с третьим этапом формирования социальной ответственности – основным. Именно в этом возрасте начинают активно развиваться основные сущностные характеристики социальной активности, проявляться ее когнитивные, мотивационные, эмоциональные, ценностные, волевые, рефлексивные, деятельностные признаки. Подростковый возраст характеризуется переходом от внешней ответственности к ответственности самостоятельной. В процессе ведущего вида деятельности – интимно-личностного общения – подросток в процессе общения со сверстниками начинает выстраивать свое поведение в соответствии с общественными морально-этическими нормами (Д.Б. Эльконина [18]). Проявления социальной ответственности формируют у подростка отношение к собственным поведенческим действиям, решениям, появляется способность соотносить свое поведение с условиями и потребностями окружающих. Он начинает прогнозировать положительные или отрицательные последствия своих поступков. В этом возрасте у школьников появляется стремление к познанию социальной ответственности на основе наблюдения за социальными действиями окружающих. В результате чего по завершении подросткового возраста возникает когнитивно-аналитическое осмысление сущности социальной ответственности как нравственного качества личности [14]. Условием для более интенсивного формирования социальной ответственности у подростков является их вовлечение в общественно значимую деятельность и партнерские отношения: волонтерское движение, разработка и реализация социальных проектов, деятельность общественных организаций и др. [15; 17].

Четвертый этап формирования социальной ответственности – устойчивый – является окончанием позитивной фазы подросткового возраста и соотносится с периодом обучения в старших классах, который обозначен Д.Б. Элькониным [18] как ранняя юность. В период ранней юности происходит переход от детства к периоду взрослого состояния. Старшеклассники интегрируются с культурой своего народа, постигают общечеловеческие и национальные ценности, представления, нормы, приобретают соответствующие социальные навыки, происходит профессиональное самоопределение (Л.А. Саенко, Е.И. Зритнева [12]). Устойчивые проявления социальной ответственности проявляются в социально полезную коллективную деятельность, включающую разнообразные формы, такие как художественная, спортивная, трудовая, общественно-организованная, досуговая. Коллективная деятельность способствует построению взаимоотношений с окружающими, пониманию собственных личностных особенностей, качеств других людей, соотнесению собственных интересов с интересами коллектива, сознательному соблюдению норм и правил конкретного социума (Д.Б. Эльконина

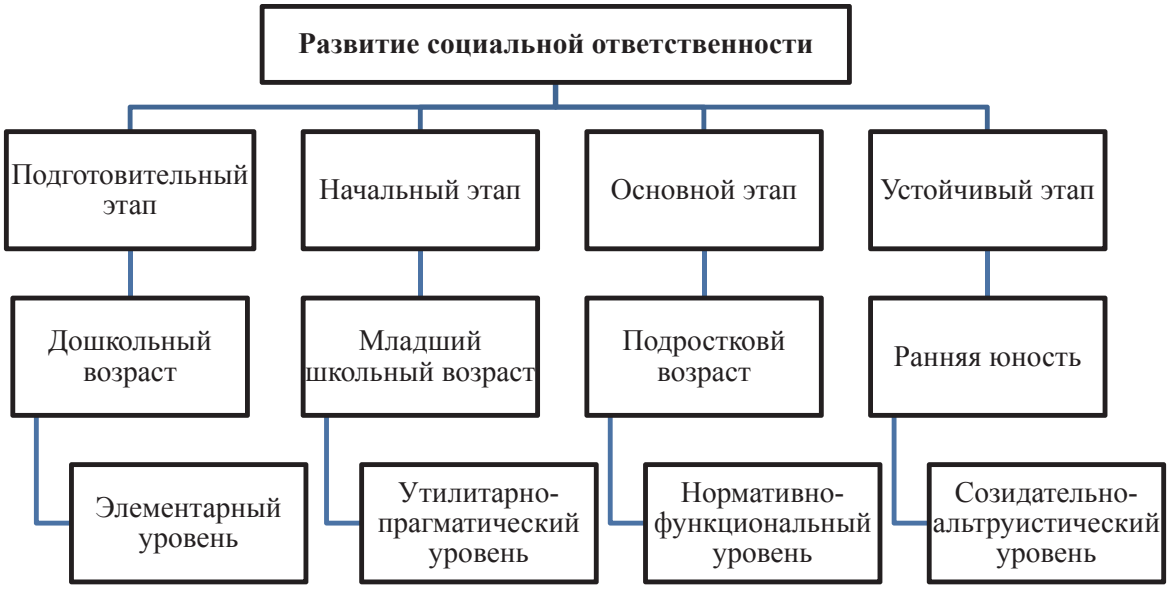


Рис. 1. Развитие социальной ответственности в разные возрастные периоды развития личности

[18]). Поэтому можно считать коллективную общественно значимую деятельность условием развития социальной ответственности, поскольку в ее результате поступки каждого участника этой деятельности имеют определенные последствия для всего коллектива и конкретного индивида. Социальная ответственность возникает из подчинения действий каждого участника общим мотивам коллективной деятельности. Содержание общественно полезной коллективной деятельности и эмоциональный фон, ее сопровождающий, определяет отношение молодого человека к разным сферам социальной жизни в будущем [17].

Таким образом, выделенные нами четыре этапа развития социальной ответственности, их взаимосвязь можно представить в виде схемы на рис. 1.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что социальная ответственность представляет собой значимое личностное качество, стимулирующее к выполнению обязанностей перед социумом, определенных действий и социальных ролей. Развитие социальной ответственности происходит последовательно, в течение четырёх этапов – подготовительного, начального, основного и устойчивого. Формирование социальной ответственности происходит на протяжении всего периода развития личности. Наиболее значимыми периодами, когда устойчиво проявляются признаки социальной ответственности, являются подростковый возраст и период ранней юности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности*. Москва; Воронеж, 1999.
2. Александрова Г.Г. Социальная ответственность личности в контексте её профессиональной деятельности. *Образование и саморазвитие*. 2015; № 3 (45): 104–109.
3. Барановская Л.А., Игнатов Н.А. Ответственность черта социального характера личности. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2011; № 3: 25–29.
4. Гладышева И.А. *Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2006.
5. Губачев М.Н. *Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества*. Диссертация ... кандидата философских наук. Уфа, 2004.
6. Кусова О.Е. *Социальная ответственность личности в современном российском обществе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
7. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл, 2003.
8. Нагой Н.Ф. Философское обоснование морали в современном мире: приоритеты и модели. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого*. 2019; № 4 (32): 46–58.
9. Пашков А.Г., Трубников А.П. Социально-педагогические и психологические механизмы формирования социальной ответственности старших школьников. *Вестник Костромского государственного университета*. 2011; № 4:141–145.
10. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
11. Рукавишников А.В. *Организационно-педагогические условия развития социальной ответственности у военнослужащих войск национальной гвардии*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2022.
12. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
13. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
14. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 4 (38): 68–75.
15. Севрюкова А.А., Широченкова Н.В. Развитие социальной ответственности школьников средствами технологии кейс-study. *КПЖ*. 2018; № 6: 121–126.
16. Соломатина Г.Н. Воспитание позитивных форм поведения у приемных детей. *Детский дом*. 2012; № 2 (43): 30–36.
17. Трубников А.П. Развитие социальной ответственности старших школьников как проблема современной теории и практики социального воспитания. *Вестник Костромского государственного университета*. 2012; № 1: 177–180.
18. Эльконин Д.Б. *Детская психология*: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Академия, 2011.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti*. Moskva; Voronezh, 1999.
2. Aleksandrova G.G. Social'naya otvetstvennost' lichnosti v kontekste ee professional'noj deyatel'nosti. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2015; № 3 (45): 104-109.
3. Baranovskaya L.A., Ignatov N.A. Otvetstvennost' cherta social'nogo haraktera lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2011; № 3: 25-29.
4. Gladysheva I.A. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya social'noj otvetstvennosti u studentov negosudarstvennogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2006.
5. Gubachev M.N. *Social'naya otvetstvennost' v sisteme cennostnyh orientacij sovremennogo obschestva*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Ufa, 2004.
6. Kusova O.E. *Social'naya otvetstvennost' lichnosti v sovremennom rossijskom obschestve*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
7. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti*. Moskva: Smysl, 2003.
8. Nagoj N.F. Filosofskoe obosnovanie morali v sovremennom mire: prioritety i modeli. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo*. 2019; № 4 (32): 46-58.
9. Pashkov A.G., Trubnikov A.P. Social'no-pedagogicheskie i psihologicheskie mehanizmy formirovaniya social'noj otvetstvennosti starshih shkol'nikov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 4:141-145.
10. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
11. Rukavishnikov A.V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj otvetstvennosti u voennosluzhaschih vojsk nacional'noj gvardii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2022.

12. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
13. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
14. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 4 (38): 68-75.
15. Sevryukova A.A., Shirochenkova N.V. Razvitie social'noj otvetstvennosti shkol'nikov sredstvami tehnologii kejs-study. *KPZh*. 2018; № 6: 121-126.
16. Solomatina G.N. Vospitanie pozitivnyh form povedeniya u priemnyh detej. *Detskij dom*. 2012; № 2 (43): 30-36.
17. Trubnikov A.P. Razvitie social'noj otvetstvennosti starshih shkol'nikov kak problema sovremennoj teorii i praktiki social'nogo vospitaniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1: 177-180.
18. `El'konin D.B. *Detskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2011.

Статья поступила в редакцию 28.10.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-99-102

Sultygova R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: romina.sultygova@mail.ru*
Sultygova M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: marifa.sultygova@mail.ru*
Simonyan A.V., *postgraduate, Department of Coordination of Research, Innovation and Project Activities in Specialist's, Master's and PhD Programs, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: ooodruzhda@mail.ru*

PREREQUISITES FOR THE STUDY OF NATIONAL EDUCATIONAL POLICY IN MODERN RUSSIA. The presented article contains the materials of the study of the correlation of the national educational policy and civic education. In the preamble to the study, its key categories are specified: civic consciousness, civic education, civic qualities, civic culture. The historical approach used by the authors made it possible to trace the dynamics of this process in the historical and pedagogical context. The starting point of the historical and pedagogical analysis was civic education in patriarchal Russia (9th century), it was considered up to the modern national educational policy. It is proved that civic education is determined by the above-mentioned policy for the strengthening of statehood, ideology, and organizations of law. The historical dynamics of this process have reflected the fact that national educational policy is changeable. In accordance with this, the standards of civic education are changing. Politics, by virtue of its purpose – the management of state authorities by people with the help of law and order, the regulation of power relations – is interested in educating the younger generation in a civic culture. It unites all the previously mentioned phenomena (citizen, civic consciousness, civic qualities), complementing them with knowledge, worldview, goals and values, rights and freedoms, and civic behavior.

Key words: **correlation, national educational policy, civic education, historical approach, dynamics, historical and pedagogical analysis**

Р.М. Султыгова, *канд. пед. наук, ст. преп., Ингушский государственный университет, E-mail: romina.sultygova@mail.ru*
М.М. Султыгова, *д-р филол. наук, проф., Ингушский государственный университет, г. Магас E-mail: marifa.sultygova@mail.ru*
А.В. Симонян, *аспирант, Департамент координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: ooodruzhda@mail.ru*

КОРРЕЛЯЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Представленная статья содержит материалы исследования корреляции отечественной национальной образовательной политики и гражданского воспитания. В преамбуле к исследованию уточнены его ключевые категории: гражданское сознание, гражданское воспитание, гражданские качества, гражданская культура. Используемый авторами исторический подход позволил проследить динамику этого процесса в историко-педагогическом контексте. Отправной точкой историко-педагогического анализа стало гражданское воспитание в патриархальной Руси (IX в.), оно рассмотрено вплоть до современной национально-образовательной политики. Произведено доказательство того, что гражданское воспитание детерминируется названной политикой для упрочения государственности, идеологии, организаций права. Историческая динамика этого процесса отразила то обстоятельство, что национальная образовательная политика изменчива. В соответствии с этим меняются стандарты гражданского воспитания. Политика в силу ее назначения – управление органами государственной власти людьми с помощью закона и правопорядка, регулирование властных отношений, заинтересованность в воспитании у подрастающего поколения гражданской культуры. Она объединяет все ранее упомянутые явления (гражданин, гражданское сознание, гражданские качества), дополняя их знаниями, мировоззрением, целями и ценностями, правами и свободами, гражданским поведением.

Ключевые слова: **корреляция, национальная образовательная политика, гражданское воспитание, исторический подход, динамика, историко-педагогический анализ**

Актуальность исследования состоит в том, что военно-политические события 2023 г. в Украинской Республике обнажили дефицит гражданского воспитания российской молодежи. В данной статье ее авторами предпринята попытка ответить на следующие вопросы: какое содержание вкладывается в понятие «гражданин»? Какова диалектическая связь национальной образовательной политики и гражданского воспитания? В чем состоит суть современного гражданского воспитания? Как оно коррелирует с национальной образовательной политикой? [1–10].

Цель статьи: обосновать корреляции отечественной национальной образовательной политики и гражданского воспитания.

Задачи статьи:

1) уточнить ключевые категории исследования,

2) выполнить историко-педагогический анализ динамики национальной образовательной политики и гражданского воспитания в России.

Методы исследования: историко-педагогический, обобщение историко-педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания о национально-образовательной политике и гражданском воспитании в России.

Теоретическая значимость статьи заключается в применимости историко-педагогического анализа к проблеме исследования, обобщении исторических фактов, касающихся отечественной национальной образовательной политики и гражданского воспитания.

Практическая значимость: представленные в статье материалы могут служить основанием для разработки педагогических технологий, рекомендаций по гражданскому воспитанию обучающихся в России.

Как отмечает В.И. Лутовинов [11], можно выделить целый ряд признаков, которые могут представлять собой основу отбора и структурирования содержания гражданского воспитания учащихся, теории и практики патриотически-ориентированного образования:

– чувство Родины (ощущение связи с Родиной) и преданности ей, основанное на традиционных стародавних навыках общинности, соборности, взаимопомощи, инициативы, ответственности;

– безграничная вера и деятельная, практическая любовь к Родине и народу как творческий акт духовного самоопределения;

– гордость за свое Отечество, символы государства, свой народ;

– служение сокровенным интересам Отечества (включающим защиту физической, территориальной, политической, культурной целостности государства, сбережение нации);

– ответственность за судьбу Родины и своего народа, за их будущее;

– стремление использовать собственные силы в сохранении и приумножении великой державы;

– представление о своей стране как субъекте мировой системы, целостном, фундаментально неизменном государственном образовании;

– приверженность идеалам, ценностям и традициям своего народа;

– чувство долга перед Родиной, готовность защищать, сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества;

– преодоление личного, национального и религиозного эгоизма, высокий уровень личной духовности;

– гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности;

– неприятие антиподов патриотизма – измены, потребительского космополитизма, личного и группового эгоизма, ксенофобии, национальной ограниченности, замкнутости, шовинизма, самообольщения, самообожания [11].

«Гражданином» по определению Л.П. Крившенко, именуется член территориально-политического сообщества, государства [4]. Таким образом, еще при рождении ребенок наделяется социальной ролью гражданина этнополитического сообщества. Эта роль отождествляется с личной причастностью ко всему, чем живет этническая общность.

Причастность к судьбе народа детерминируется общей социальной ситуацией и отношением воспитанника к ней. Такое отношение может варьировать от одобрения до отрицания, но идеалистические представления об утопическом обществе всеобщего благоденствия подтвердили их несостоятельность. Согласимся с В.А. Сухомлинским в том, что Родина ценна тем, что она есть: не рафинированная, очищенная, а реальная, с проблемами и противоречиями. Ее следует принять от предыдущих поколений и работать над ее совершенствованием [10]. Так формируется *гражданское сознание*.

Эмпирически такое сознание выступает как меняющаяся совокупность умственных и чувственных образов субъекта в его внутреннем опыте, которые предвосхищают его практическую деятельность [7].

Гражданское сознание характеризуется интенциональностью (направленностью на предмет), активностью, мотивационно-ценностным характером. Эти структурные компоненты формируются в общении, чтении, просмотре телепередач и чатов системы Интернет и др.

Атрибутивным признаком гражданского сознания выступает формирующаяся личностная позиция его обладателя, выражающаяся в отношении к своему дому, улице, селу, городу, краю, республике, стране и живущим в них людям. Задача педагогики и школы состоит в формировании позитивной деятельностной позиции: содержать в порядке дом и благоустраивать его, класс, школу, улицу, село, город; помогать ближним, соседям, одноклассникам, односельчанам; участвовать в классных, школьных, сельских, городских, республиканских мероприятиях; приумножать добрые дела родителей, бабушек и дедушек; быть примером для подражания младшим членам общества и др.

Такая позиция с возрастом облекается в *гражданские качества*: патриотизм, гражданское сознание, политическую и правовую культуру, поликультурность, толерантность по отношению к этнонациональной инаковости. Эти качества являются атрибутами членства человека в государстве и непосредственно связаны с национальной политикой.

Политика в силу ее назначения – управление органами государственной власти людьми с помощью закона и правопорядка, регулирование властных отношений [6] – заинтересована в воспитании у подрастающего поколения *гражданской культуры*. Она объединяет все ранее упомянутые явления (гражданин, гражданское сознание, гражданские качества), дополняя их знаниями, мировоззрением, целями и ценностями, правами и свободами, гражданским поведением. Все названные компоненты направлены на развитие социально значимых качеств личности, ее активного, преобразующего отношению к обществу, государству, людям (определение авторское). В их совокупности эти качества составляют суть *гражданского воспитания*.

Охарактеризовав ключевые категории нашего исследования, вернемся к поставленному нами ранее вопросу: как гражданское воспитание коррелирует с национальной образовательной политикой? Очевидно, что *такое воспитание отражает интересы названной политики в упрочении государственности и институтов власти, а также формировании личной позиции гражданина к праву, свободам, обязанностям, ценностным установкам.* В силу того, что национальная образовательная политика изменчива, меняются стандарты гражданского воспитания. Проиллюстрируем это на историческом опыте гражданского воспитания в России.

В патриархальной дореволюционной России гражданское воспитание основывалось на труде, вере, опеке, братстве, сострадании, духовности, моделях государства по принципу семьи, правового строя школы. Дореволюционная периодика национальной образовательной политики, по Н.М. Борытко, представлена церковным (IX–XVII вв.), самодержавно-государственным (XVIII – первая половина XIX вв.), государственно-общественным (вторая половина XIX в. – 1917 г.) периодами.

В церковный период обучение было сосредоточено в руках церкви. Воспитание молодежи осуществлялось на основе православно-христианских норм, единства веры и убеждений. Прообразом идеи гражданственности было воспитание добродетельного человека, духовное совершенство, нравственные императивы. Объединение русских земель вокруг Москвы, свержение монголо-татарского ига, образование единого централизованного государства в XV–XVII вв., расширение внешнеполитических связей Московского государства способствовали росту национального самосознания.

Вопросы воспитания и образования, отраженные в «Домострое», «Степенной книге» и др., приобрели гражданский статус: развитие в отроках благочестия, мужества, патриотизма, трудолюбия, уважения и послушания старших. Государственная концепция личности во времена Петра I, ориентированная на формирование специалиста, мастера своего дела, противоречила традиционной российской воспитательной традиции.

Идея гражданственности была притворена в жизнь лишь в XVIII в. благодаря деятельности М.В. Ломоносова, И.Т. Посошкова при деятельном участии Екатерины II и проводимой ею политики просвещенного абсолютизма. Главный советник императрицы И.И. Бецкой в гражданское воспитание «новой породы людей» вкладывал понятия преданности монарху, образованности, трудолюбия [1]. В задачи новой школы входила как подготовка профессионального работника, так и воспитание гражданина. Эта идея была закреплена «Уставом народным училищам Российской империи» (1786 г.).

Идеология нового гражданского образования распространялась на открывавшиеся школы национальных меньшинств через русификацию, национально-русское двуязычие, культурную интеграцию, сотрудничество с горской интеллигенцией. Гражданскому воспитанию подвергались дети в миссионерских организациях, а также аманатских, правительственных, военизированных, первых светских школах, ставших частью государственной политики в национальных окраинах.

Примером коррелирования национальной образовательной политики и гражданского воспитания является обращение в 1835 г. шефа жандармов А.Х. Бенкендорфа к командующему Кавказской кордонной линии генералу Завадовскому с просьбой направлять в учебные заведения детей местной аристократии и уважаемых в народе людей, «…чтобы эти дети были полезным общением родителей и родственников своих в мирное сношение с правительством» [2]. Так в разных ведомственных структурах формировалась государственная национальная политика. Определялись социально-политические мотивы, вводились принципы отбора обучавшихся, разрабатывались общие стратегии и задачи Российского государства в области такой политики.

В первой половине XIX в. самодержавие как основа национальной образовательной политики было его решающим фактором. На фоне усиления крепостного гнета, гонения на свободомыслие гражданственность приняла форму оппозиционного направления. Демократические идеи декабристов простирались в критику царской политики в сфере образования и активную социальную позицию в борьбе за преобразование общества на принципах свободы и равенства [3]. Цель образования декабристы усматривали в воспитании гражданина-патриота, который служит общему делу; его знания направлены на пользу Родине.

Прогрессивная интеллигенция призывала к созданию общеобразовательной школы и воспитанию в ней патриотов. Декабристы призывали к использованию местного краеведческого материала, родного языка и культуры, истории, фольклора. С этой целью предполагалась коррекция образовательных предметов и преобразование в основные дисциплины родного языка, математики, истории Отечества. Была предпринята попытка формулирования требований к образовательному идеалу с точки зрения ценностей национальной культуры.

Гражданские идеи декабристов были развиты русской интеллигенцией 1840-х гг. Национальная политика в области образования обсуждалась славянофилами, западниками, либералами, революционными демократами, консерваторами. Все они рассматривали воспитание гражданина, проецируя его той или иной мере на национальную культуру.

Вторая половина XIX в. характеризовалась отсутствием единой стабильной государственной образовательной политики и соответствующего ей гражданского воспитания. Отмена крепостного права в 1861 г. с последующим реформированием образования определила в качестве ведущих идеи Н.И. Пирогова об убогости утилитаризма и прагматизма николаевской школы, Л.Н. Толстого о центральной фигуре ребенка в педагогическом процессе и К.Д. Ушинского о человеке как предмете воспитания. Нашему исследованию релевантны идеи К.Д. Ушинского о методологии поиска национального образовательного идеала, единстве национального и общечеловеческого, приоритете народного начала в построении образовательной системы, базировании образования на самосознании, родном языке и культуре, историческом опыте, специфике жизни. Все эти идеи в той или иной мере касались гражданского воспитания. Либеральная политика министра народного просвещения А.В. Головина в конце 1861 г. ознаменовалась выдвижением принципов демократичности и всесословности.

Покушение студента Д. Каракозова на императора Александра II повлекло за собой перемены в образовательной политике: укрепление классицизма, монархического и церковного воспитания, управления обществом через школу. Вторая половина XIX в. вошла в историю реформ как период завершения становления системы российского образования с монархическими и профессионально-трудовыми основами гражданского воспитания. В городских начальных народных училищах конца XIX – начала XX вв. дети обучались токарному, столярному, портновскому, швейному, сапожному делу, получали сельскохозяйственные умения. В частности, Г. Кершенштейнер писал о том, что соответствующее индивидуальным способностям юноши или девушки обучение ремеслам, подготовка к «деятельной жизни» позволит выпускнику определиться со своей функцией в государстве [8].

Революционные события 1905 г. способствовали отмене многих ограничений. Развернувшаяся индустриализация обострила потребность в грамотной рабочей силе и соответствующем этому уровню гражданском воспитании. Проект

реформы средней школы (1915–1916 гг.) привлек к управлению образованием общественность, наделил органы местного самоуправления в области образования большими правами, упразднил национальные, сословные и др. ограничения, обновил содержание гражданского воспитания.

Победа Октября и созданная большевиками система образования на всех его этапах воспроизводила господствующую идеологию. Идеологическая функция охватила всю систему коммунистического воспитания в части формирования гражданской идейной убежденности, интернационализма, соединения обучения с производительным трудом. Развитие гражданского воспитания отождествлялось с прогнозируемой организацией и управлением производством, государственной индустриализацией. Весомый вклад в теорию гражданского воспитания внесли Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, А.В. Луначарский др.

В 1922 г. были введены программы ГУСа, связывающие обучение с общественно полезной деятельностью. Характерной особенностью 1920-х гг. было единство коллективного общественного труда, общественно полезной деятельности и политического информирования, ученического самоуправления, деятельности пионерских и комсомольских организаций. Гражданское воспитание было возложено на школу, внешкольные организации, средства пропаганды и массовой информации, пионерские и комсомольские организации. Они эффективно формировали гражданскую активность школьников, их причастность к общественно-политической деятельности.

В 1930-е гг. произошел возврат к патерналистской парадигме развития личности гражданина. Демократические основы деятельности школы были ограничены, деформировалось сотрудничество между педагогами и школьниками, сузилось и постепенно было упразднено ученическое самоуправление. Доминанта командно-административной системы привела к утрате целевой установки на трудовую подготовку хозяев страны. Были ликвидированы школьные мастерские и уроки труда.

В этих условиях исключительным был опыт коммуны им. Ф.Э. Дзержинского (организатор А.С. Макаренко), построенной на соуправлении в организации коллективного труда и достижениях науки и техники. Этот опыт был уникальным и широкого распространения не получил.

Конституция СССР от 5 декабря 1936 г. провозгласила право всех граждан СССР на образование. В школе военного времени основное внимание уделялось гражданскому воспитанию в его идейно-политическом, историческом и патриотическом аспектах. Детям внушалась вера в справедливое государство-семью, общество созидания, где все живут и работают ради общего блага. К решению проблемы гражданского воспитания привлекались семья, пионерия, комсомол. Социалистическая идеология гражданского воспитания пропагандировала интернационализм, коммунизм, справедливость, коллективизм, патриотизм, героическое самопожертвование.

На фронтах Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. плечом к плечу сражались представители разных народов, воспитанные на идеалах социалистической гражданственности. Их героизм, самопожертвование стали решающим фактором победы советского интернационального народа в войне.

Вместе с тем история социалистического общества в 1953 г. обнаруживает негативные факты депортации народов, обвиненных в соглашательстве с врагом. Этническая память сохраняет события, насыщенные жестокостью, скорбью, массовым переселением целых народов в малообжитые места. Парадоксальным лозунгом гражданского воспитания тех лет было единство между народами и всеобщая дружба.

Середина 1950-х гг. была отмечена переменами в политико-идеологической и образовательной сферах государства. Содержание «хрущевской реформы» отражено в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования СССР».

Закон провозгласил в качестве значимой задачи школы подготовку технически грамотных кадров для промышленности и сельского хозяйства. Несмотря на видимую полезность политического замысла, массового перехода школ на производственное обучение не состоялось из-за отсутствия достаточного количества рабочих мест для школьников. Старшеклассники оказались в статусе потребителей, иждивенцев, что негативно сказалось на гражданском воспитании.

Вместе с тем ярким педагогом этого периода стал В.А. Сухомлинский, внесший существенный вклад в гражданское воспитание подрастающего поколения. В конце 1950 – начале 1960-х гг. И.П. Ивановым и руководимым им коллективом педагогов было инициировано коммунарское движение.

Получила развитие идея коллективных творческих дел, ориентированная на поиск и участие каждого школьника в общественно значимом деле от этапа планирования до завершения. Усилиями Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова была создана педагогика сотрудничества, внесшая в разработку гражданского воспитания отказ от методов администрирования, принуждения, создание самоуправляемого детско-взрослого сообщества в школах, субъект-субъектные отношения, уважение прав и свобод детей и взрослых.

В 1970–1980-е гг. гражданское воспитание базировалось на требовании, убеждении, поощрении и наказании в словесной форме. Широко пропагандировались массовые культурные мероприятия: смотры строя и песни, школьные хоры, конкурсы чтецов, стенных газет, где реализовывалось гражданское воспитание. Обучавшиеся проводили политинформации, слушали школьное радио, участвовали в школьных и городских мероприятиях гражданской направленности. Процесс обучения был тесно связан с гражданским воспитанием.

В школах организовывались походы по местам боевой славы советского народа. В детских передачах ведущие рассказывали о государственных праздниках, жизни советского интернационального народа, достижениях в науке, культуре, спорте. Гражданское воспитание выступало важной стороной коммунистической идеологии. Преданность социалистической родине была эффективным морально-политическим фактором. Принцип интернационализма обеспечивал единую мораль на общегосударственной территории.

С 1985 г. в стране начались общественно-политические перемены под грифом «Перестройка». Содержание новой государственной образовательной политики выразил февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС. Основной была идея демократизации образования. Ее развитие в 1990-е – начале 2000-х гг. изменило облик традиционного отечественного воспитания гражданина. Заимствованные либерально-демократические стандарты западных стран (личная свобода, отсутствие ограничений и др.) вводились без учета российской исторической специфики.

Наблюдалось столкновение ценностей, поиск мировоззренческих и культурных приоритетов, приведшие к вымыванию воспитания из стен образовательных учреждений. Сложившаяся на рубеже XXI в. неблагоприятная ситуация в школе была разрешена законодательно Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [12], Национальной доктриной образования в Российской Федерации [5]. Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [9]. Таким образом, сегодня педагогическим сообществом прилагаются значительные усилия в деле воспитания подрастающего поколения в стремлении сформировать настоящих граждан российского Отечества.

Выполненная нами историческая справка корреляций отечественной национальной образовательной политики и гражданского воспитания дает основания сделать следующие выводы:

1) названная политика составляет основу гражданского воспитания,

2) их развитие диалектично,

3) трансформации национальной образовательной политики меняют вектор такого воспитания.

Библиографический список

1. Бецкой И.И. *Учреждения и уставы, касающиеся до воспитания и обучения в России юношества обоего пола*. Санкт-Петербург, 1774.
2. *Мусульманин*. 1911; № 8.
3. Жаринов А.Г. *Теория и практика народного образования в деятельности декабристов в Сибири*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2000.
4. Крившенко Л.П. *Педагогика*: учебник. Москва: ТК Велби, Издательство Проспект, 2005.
5. *Национальная доктрина образования Российской Федерации*: утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000. Москва, 2022.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
7. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002.
8. Смирнов В.З. *Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963.
9. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации*: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. Москва, 2022.
10. Сухомлинский В.А. *Разговор с молодым директором школы*. Москва: Педагогика, 1982.
11. Лутовинов В.И. Образовательная сфера – важнейший компонент системы патриотического воспитания современной России. *Воспитание школьников*. 2021; № 2: 9–19.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 классы):* утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Москва, 2022.
13. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 28 декабря 2012 г. № 273. Москва, 2022.

References

1. Beckoj I.I. *Uchrezhdeniya i ustavy, kasayuschiesya do vospitaniya i obucheniya v Rossii yunoshestva oboego pola*. Sankt-Peterburg, 1774.
2. *Musul'manin*. 1911; № 8.
3. Zharinov A.G. *Teoriya i praktika narodnogo obrazovaniya v deyatel'nosti dekabristov v Sibiri*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.

4. Krivshenko L.P. *Pedagogika*: uchebnik. Moskva: TK Velbi, Izdatel'stvo Prospekt, 2005.
5. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii*: utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii № 751 ot 04.10.2000. Moskva, 2022.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
7. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya», 2002.
8. Smirnov V.Z. *Ocherki po istorii progressivnoj russkoj pedagogiki XIX v*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1963.
9. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii*: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r. Moskva, 2022.
10. Suhomlinskij V.A. *Razgovor s molodym direktorom shkoly*. Moskva: Pedagogika, 1982.
11. Lutovinov V.I. Obrazovatel'naya sfera – vazhnejshij komponent sistemy patrioticheskogo vospitaniya sovremennoj Rossii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2021; № 2: 9-19.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya (1-4 klassy):* utverzhden prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 286. Moskva, 2022.
13. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 28 dekabrya 2012 g. № 273. Moskva, 2022.

Статья поступила в редакцию 18.10.23

УДК 51(07) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-102-104

Magomedgadjieva A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru*
Gadjiakaev Sh.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Algebra and Geometry, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING THE DIVISIBILITY OF NUMBERS IN THE MATHEMATICS COURSE OF PRIMARY SCHOOL. We live in a modern society where high demands are placed both on the teacher, who is a sower of knowledge for students, and on school graduates, he grows high culture, as well as knowledge in mathematics, he is teaching a particular mathematical culture. The concept of numbers is the main concept of algebra, because the study of numbers begins from the first grade and continues until the end of primary school students. In this article, we consider the method of studying the line of divisibility of numbers, which is one of the main ones in the mathematics course of the primary school. The article presents definitions, theorems and properties of the divisibility of numbers, discusses the concept of the largest common divisor and the smallest common multiple. The material on this article can be used in the future when conducting circle work, as well as when preparing students for the OGE.

Key words: **divisibility, largest common divisor, smallest common multiple, Euclid's algorithm**

А.М. Магомедгаджиева, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru*
Ш.С. Гаджиагаев, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЛИМОСТИ ЧИСЕЛ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Мы живем в современном обществе, где предъявляются высокие требования как к учителю, являющемуся источником знаний для учащихся, так и к выпускникам школы. Это и высокая культура, и знания, в том числе по математике. Понятие числа является главным понятием алгебры, т. к. изучение чисел начинается еще с первого класса и продолжается до окончания учащимися основной школы. В данной статье нами рассматривается методика изучения линии делимости чисел, которая является одной из основных в курсе математики основной школы. В статье приведены определение и свойства делимости чисел, понятия наибольшего общего делителя и наименьшего общего кратного. Материал по данной статье можно использовать в дальнейшем при проведении кружковых работ, а также при подготовке учащихся к ОГЭ.

Ключевые слова: **делимость, наибольший общий делитель, наименьшее общее кратное, алгоритм Евклида**

Прежде всего рассмотрим этапы изучения линии чисел в школьном курсе математики основной школы:

5 класс – натуральные числа (+, -, *, :), дробные числа (обыкновенные и десятичные дроби и действия с ними).

6 класс – дробные числа (обыкновенные и десятичные дроби и действия с ними), целые числа.

8 класс – иррациональные числа, действительные числа.

Понятие числа, сравнение чисел, арифметические операции над числами разных числовых множеств проходят через весь курс школьной математики и являются основным математическим материалом, имеющим основное практическое применение как специалистами в области математики и других точных наук, так и в других областях. Поэтому мы можем сказать, что знания, полученные учащимися по этой теме, являются необходимым условием формирования математических компетенций обучающимися.

Данная тема в школьном курсе математики является, на первый взгляд, не такой уж и сложной, но в то же время учащиеся допускают очень много ошибок, начиная с изучения этой темы и до конца 11 класса (ошибки при сокращении дробей, при сложении и вычитании обыкновенных дробей и т. д.).

Актуальность статьи заключается в том, что при подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ базового уровня учащиеся сталкиваются с трудностями решения заданий, где необходимо использовать материал из линии теории чисел.

Проблема обучения выпускников школ решению заданий на нахождение НОД и НОК чисел заключается в том, что учащиеся плохо ориентируются в материале, изученном в 5–9 классах и необходимом для решения таких заданий, как разложение на множители, алгоритм Евклида, НОД и НОК вызывают затруднения; предлагаемые для решения задачи становятся сразу сложными.

Объект исследования: процесс изучения элементов теории делимости на уроках математики в основной школе.

Предмет: методика обучения учащихся основной школы элементам теории делимости чисел.

Цель: теоретически и методически обосновать и рассмотреть методические аспекты обучения учащихся основной школы элементам теории делимости чисел.

Задачи исследования:

1) уточнить содержание основных понятий теории делимости;

2) проанализировать современное состояние проблемы обучения основной школы элементам теории делимости чисел;

3) изучить всевозможные способы нахождения НОД и НОК;

4) разработать, теоретически обосновать и апробировать методику обучения учащихся основной школы элементам теории делимости чисел.

Гипотеза исследования: оптимальные способы нахождения НОД и НОК помогут создать условия для лучшего освоения учащимися материала на уроках математики.

Этапы исследования: изучить теоретический материал в разных источниках по теме исследования; провести практическую работу по теме исследования.

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы, поиск и отбор материалов, посвященных теме исследования, их обработка и сравнение.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании выбора темы исследования и в рассмотрении методической схемы обучения учащихся основной школы элементам теории делимости чисел.

Практическая значимость состоит в том, что данный материал может быть использован в учебном процессе основной школы как учителями, так и студентами педвузов при прохождении производственной практики.

Тема нашего исследования может показаться незначительной, ее легко было сформулировать, но нами она была выбрана в ходе возникшей проблемы во время решения заданий с учащимися на уроках математики и во время подготовки учащихся к ОГЭ, где необходимо находить общий знаменатель дробей, сокращать дроби. Проблемы стали возникать у старшеклассников именно в части, где надо разлагать числа на простые множители. К 9 классу материал забывается ими, даже таблица умножения. На смену устным вычислениям приходят калькуляторы в их телефонах, планшетах и т. д.

Задачей данной работы является рассмотрение методических аспектов изучения темы «Делимость чисел», куда входят такие основные понятия, как делимость, алгоритм Евклида, НОД и НОК.

Итак, рассмотрим понятие делимости целых чисел [1, с. 11].

Говорят, что число ***a* делится на целое число *b*** (обозначается *a*|*b*), если *a* = *b c*, где *a – целое число, b ≠ 0, c* – некоторое целое число (*a* называется делимым, *b* – делителем, *c* – частным).

Например: 21|3, т. к. 21 = 3 7 и 21 ∤ 5, т. к. нет такого числа *c*, которое удовлетворяло бы равенству 21 = 5 *c*.

Следует помнить о том, что на множестве целых чисел (*Z*) операция деления («:») не выполняется. Поэтому в данном случае мы говорим не об операции деления, а об отношении делимости *a*|*b*.

При изучении темы рассматриваются основные свойства делимости чисел.

В школьных учебниках математики 6 класса (например, авторов Виленкина Н.Я, Жохова В.И. и др.) рассматривается также тема «Деление с остатком».

Данные определения, понятия и теоремы изучаются учащимися 6 классов на уроках математики. Фундамент для освоения данного материала закладывается именно здесь [1, с. 23].

После рассмотрения понятия делимости по программе математики шестого класса рассматривается изучение тем «Наибольший общий делитель», «Наименьшее общее кратное», «Взаимно обратные числа» и «Разложение чисел на простые множители». Все эти темы взаимосвязаны и требуют от учащихся знания таблицы умножения и умения выполнять действия над натуральными числами [2, с. 44].

При изучении данных тем у учащихся могут возникнуть определенные трудности при решении практических задач. Это могут быть ошибки как вычислительного характера, так и ошибки, связанные с незнанием теоретического материала. Нужно требовать от учащихся четкой формулировки определений и знания правил нахождения частных и остатков при делении с остатком, НОДа и НОКа двух и более чисел, правильного применения алгоритма Евклида и т. д.

Уместно на уроке раскрыть понятие «алгоритм Евклида» для отыскания НОДа целых чисел $a > 0$ и $b > 0$.

Алгоритм Евклида позволяет найти НОД двух и более чисел.

Пусть a_1, a_2, ..., a_n – целые числа, отличные от нуля. Целое число *M* называется **общим кратным этих чисел**, если оно делится на каждое из этих чисел.

Целое число *m* называется **наименьшим общим кратным (НОК)** чисел a_1, a_2, ..., a_n , если оно является их общим кратным и если любое их общее кратное делится на *m*.

Если у двух чисел общий делитель равен 1, то такие числа называются **взаимно простыми**.

На уроке математики можно предложить учащимся следующие примеры, сопровождающиеся вопросами со стороны учителя.

Учитель: Рассмотрим числа 63 и 100. Что вы можете сказать о них?

Ученик: Эти числа взаимно простые.

Учитель: Как вы думаете, почему?

Ученик: Их наибольший общий делитель равен 1.

Учитель: А что можно сказать про числа 25 и 75?

Ученик: Они не являются взаимно простыми, так как их общий делитель равен 25.

25 = 5·5__

75 = 3·5·5__

Далее рассмотрим свойства взаимно простых чисел.

1. $(a, b) = 1 \Leftrightarrow \quad au + bv = 1$, где *u* и *v* – некоторые целые числа.

2. Если $(a, b) = d$, то $\left(\frac{a}{d}, \frac{b}{d}\right) = 1$.

3. Если $ab|c$ и $(a, c) = 1$, то $b|c$.

4. Если $(a, c) = 1$ и $(b, c) = 1$, то $(ab, c) = 1$.

5. Пусть $(a, b) = 1$. Тогда $c|ab$ тогда и только тогда, когда $c|a$ и $c|b$ [3, с. 7].

Например, числа 715, 96, 119 попарно взаимно просты, так как (715, 96) = (715, 119) = (96, 119) = 1.

На форзаце учебника математики 6 класса (авторы Виленкин Н.Я, Жохов В.И. и др.) имеется таблица простых чисел, а в самом учебнике после изучения темы дается историческая справка, где рассматривается решето Эратосфена, с помощью которого можно отсеивать среди всех чисел простые и составные [3, с. 41].

Пример 1. Разложить на множители числа 60 и 45.

60 = 2 2 3 5

45 = 3 3 5

Пример 2. Среди чисел 24, 36, 77, 25, 56 выбрать взаимно простые.

24 = 2·2·2·3, 36 = 2·2·3·3, 77 = 7·11, 25 = 5·5, 56 = 2·2·2·7.

24 и 77, 24 и 25, 36 и 77, 36 и 25, 77 и 25, 77 и 56 (т. к. их наибольший общий делитель равен 1).

Пример 3. Найти НОД (240, 224) и НОК (240, 224).

Правило разложения чисел на простые множители четко сформулировано в учебнике 6 класса (авторы Виленкин Н.Я, Жохов В.И. и др.).

1. Первый шаг – для начала разложим оба числа на простые множители.

240 2	224 2
120 2	112 2
60 2	56 2
30 2	28 2
15 3	14 2
5 5	7 7
1	1

2. Подчеркнем общие делители этих чисел.

240 = $\underline{2\cdot2\cdot2\cdot2}\cdot3\cdot5 = 2^4\cdot3\cdot5$ 224 = $\underline{2\cdot2\cdot2\cdot2\cdot2}\cdot7 = 2^5\cdot7$

3. Найдем НОД и НОК чисел.

НОД (240, 224) = 2^4 = 15

НОК [240, 224] = $2^5 \cdot 3 \cdot 5\ 7$ = 3360.

Казалось бы, что тяжелого при изучении данных тем? Но, на самом деле, учащимся тяжело даются данные понятия. Очень много ошибок допускаются ими при выполнении заданий самостоятельно на нахождение НОД и НОК, на разложение на простые множители.

Обучая студентов нашего института физико-математического и информационно-технологического образования (ИФМиИТО) ДГПУ, мы несколько раз сталкиваемся с данной темой: на 1 курсе при изучении дисциплины «Элементарная математика», на 3 курсе при изучении ее по дисциплине «Теория чисел» [4, с. 23; 5, с. 26] и на 4 курсе при изучении «Теории и методики обучения математике». Лекционный материал мы стараемся сопровождать решением большого количества заданий, как из школьных учебников математики разных авторов, так и задачников по теории чисел и по практикуму решения задач.

Изучение данных дисциплин в ИФМиИТО сопровождается двухнедельной учебной практикой по основным математическим дисциплинам, где мы рассматриваем, кроме основных задач по математическим дисциплинам, еще и очень много задач по теории чисел.

Хорошей традицией нашего института является проведение в конце учебной практики интеллектуальной игры «Самый умный» по разным математическим разделам, в том числе и по элементам теории чисел. Игра проходит в оснащенном современной техникой технопарке при нашем ИФМиИТО.

По окончании изучения вышеперечисленных дисциплин у студентов закладывается большой багаж знаний, который они могут использовать в дальнейшем при прохождении педагогической практики на 4 курсе, где студенты-практиканты будут преподавать в основном в 5–8 классах.

Работая также параллельно и учителями школ, мы в ЧОУ «Гимназии «Сахаб» г. Махачкалы, которая является нашей базовой школой, проводим ежегодно как плановые уроки, так и открытые уроки по математике.

В 2022 году в 6 классе данной гимназии нами был проведен открытый урок по теме «Нахождение НОД и НОК чисел». Цель урока – ввести определение данных понятий, выработать навыки и умения находить для 2 и более чисел НОД и НОК 2 способами, а также закрепить признаки делимости чисел.

На уроке очень много внимания уделялось закреплению понятий НОД и НОК (именно с научной стороны их изучения, т. к. многие учащиеся этого класса является победителями различных конкурсов и олимпиад по математике). Решалось много заданий на нахождение НОД и НОК, на деление с остатком, на разложение на простые числа и на признаки делимости чисел.

Рассмотрим несколько заданий, предложенных нами учащимся на этом открытом уроке.

1. Например, одна из задач для взаимопроверки (один из этапов урока).

Учитель: Перед нами стоит задача – расшифровать самое любимое лакомство многих из вас. Для этого надо найти НОК нескольких пар чисел и вписать в таблицу букву, ей соответствующую.

2. Задание на логику и мышление – разгадать ребус. Заменить буквы цифрами так, чтобы получилось верное равенство.

ЛИК ЛИК = БУБЛИК.

ЛИК ЛИК – ЛИК = БУБ 000.

ЛИК (ЛИК – 1) = БУБ 1000.

Числа ЛИК и ЛИК – 1 взаимно простые, так как они являются последовательными натуральными числами.

Так как 1000 = 8 125, а 8 = 2^3 и числа 2 и 125 взаимно простые, то возьмем нечетные трехзначные числа, делящиеся на 125. Такими числами являются 125, 375, 625, 875.

Это ЛИК или ЛИК – 1.

Соседние числа 124, 126, 374, 376, 624, 626, 874, 876.

Проверим их делимость на 8. Это числа 376, 624.

Проверяем: 376 376 = 141376

624 624 = 389376.

Подходит число 376. Следовательно, Л = 3, И = 7, К = 6, Б = 1, У = 4.

Такого рода задания подготавливают учащихся к решению более сложных олимпиадных задач. При решении такого типа задач у учащихся возникает интерес к математике.

3.Также на уроке был рассмотрен ряд заданий для индивидуальной работы по карточкам (2 варианта), с которыми более 70% учащихся справились очень легко и быстро.

В конце открытого урока мы провели анкетирование, где учащиеся ответили на ряд вопросов. По итогам анкетирования подвели итог. Более 70% учащимся понравился урок, и они хотели бы решать и дальше на уроках задания олимпиадного вида.

В заключение отметим, что данная тема исследования является актуальной. Мы попытались раскрыть понятия НОД и НОК чисел, делимости чисел и ряд других понятий, оценить эффективность их использования. В своей педагогической деятельности мы стараемся обучить как студентов, так и учащихся основ-

ной школы, находить НОД и НОК чисел различными способами, использовать алгоритм Евклида. Этот материал важен при подготовке учащихся к ОГЭ.

В дальнейшем данный материал можно использовать в старших классах при изучении диофантовых уравнений во время проведения кружковой работы, студентами педагогических вузов в своей будущей педагогической деятельности, а также на семинарах учителей математики в качестве обмена опытом.

При подготовке статьи нами пошагово были раскрыты цели, задачи исследования, которые, можно считать достигнутыми и решенными.

Библиографический список

1. Казибеков Т.Л., Кулибеков Н.А., Гамидова П.Г. *Элементы теории чисел*: учебно-методическое пособие для проведения практических и лабораторных занятий. Махачкала, ДГПУ, 2015.
2. *Алгебра и теория чисел*. Москва: Просвещение, 1974; Ч. 3.
3. Завало С.Т. и др. *Алгебра и теория чисел*. Киев: Вища школа, 1980; Ч. 2.
4. Кочева А.А. *Задачник-практикум по алгебре и теории чисел*. Москва: Просвещение, 1984; Ч. 3.
5. Виноградов И.М. *Основы теории чисел*. Москва: Наука, 1965.

References

1. Kazibekov T.L., Kulibekov N.A., Gamidova P.G. *`Elementy teorii chisel*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya provedeniya prakticheskih i laboratornyh zanyatij. Mahachkala, DGPU, 2015.
2. *Algebra i teoriya chisel*. Moskva: Prosveschenie, 1974; Ch. 3.
3. Zavalo S.T. i dr. *Algebra i teoriya chisel*. Kiev: Vischa shkola, 1980; Ch. 2.
4. Kocheva A.A. *Zadachnik-praktikum po algebre i teorii chisel*. Moskva: Prosveschenie, 1984; Ch. 3.
5. Vinogradov I.M. *Osnovy teorii chisel*. Moskva: Nauka, 1965.

Статья поступила в редакцию 19.10.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-104-106

***Abubakarov A.Kh**., senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: sokol-191@mail.ru*

METHODOLOGICAL RATIONALE FOR DESIGNING THE PEDAGOGICAL PROCESS OF PREPARING UNIVERSITY STUDENTS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION. As part of the ongoing research, the need to prepare students for cross-cultural communication as a personal and professionally important result of higher education is updated. It is noted that such training is relevant for students of all areas of training. The purpose of the article is to characterize the theoretical and methodological framework that ensures the systematic design of the pedagogical process of preparing university students for cross-cultural communication. Within the framework of the article, an analysis of the scientific prerequisites of the process under study is carried out, the justification of the methodological basis is given, ensuring its focus and consistency, and the applied significance of methodological approaches is determined. As a result of the study, the characteristics of the leading methodological foundations of the study are presented. It is proven that reliance on the provisions of systemic, ethnocultural and contextual approaches ensures the purposefulness of the process under study and determines the ways of its implementation within the educational process of the university. Scientific novelty can be seen in the substantiation of methodological approaches and principles that will be taken into account in the process of designing the process of cross-cultural training of students. The theoretical significance lies in the possibility of using the obtained results when developing models of the process under study. The practical significance is determined by the applicability of the findings for the design of forms and methods of pedagogical interaction carried out in the multicultural environment of the university.

Key words: **higher education, students, multicultural environment, cross-cultural communication, methodological approach, pedagogical principle, pedagogical design**

***А.Х. Абубакаров**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sokol-191@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В рамках проводимого исследования актуализируется необходимость подготовки студентов к кросс-культурной коммуникации как личностного и профессионально важного результата высшего образования. Отмечается, что такая подготовка актуальна для студентов всех направлений подготовки. Целью статьи является характеристика теоретико-методологической базы, обеспечивающей системность проектирования педагогического процесса подготовки студентов вуза к кросс-культурной коммуникации. В рамках статьи осуществлен анализ научных предпосылок исследуемого процесса, приведено обоснование методологической базы, обеспечивающей его целенаправленность и системность, определено прикладное значение методологических подходов. В результате представлена характеристика ведущих методологических оснований исследования. Доказывается, что опора на положения системного, этнокультурного и контекстного подходов обеспечивает целенаправленность исследуемого процесса и определяет способы его реализации в рамках образовательного процесса вуза. Научная новизна прослеживается в обосновании методологических подходов и принципов, которые будут учитываться при проектировании процесса кросс-культурной подготовки студентов. Теоретическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов при разработке моделей исследуемого процесса. Практическая значимость определяется применимостью полученных выводов для проектирования форм и методов педагогического взаимодействия, осуществляемого в поликультурной среде вуза.

Ключевые слова: **высшее образование, студенты, поликультурная среда, кросс-культурная коммуникация, методологический подход, педагогический принцип, педагогическое проектирование**

Актуальность исследования обосновывается тем, что в Российской Федерации одной из ведущих идей, обеспечивающих общественную стабильность, является признание многообразия культур и конфессий, которые характерны для народов, проживающих на территории страны. Идеи поликультурного общества получили отражение в Конституции Российской Федерации, стали смысловой составляющей государственных праздников. Общая история, вклад представителей разных национальностей в развитие государства, культурное обогащение, межпоколенческое взаимодействие являются примером позитивных социальных взаимоотношений. В научной мысли, наряду с понятиями поликультурного общества и межкультурного сотрудничества, предметом исследования стала кросс-культурная коммуникация как результат высшего образования. Дело в том, что сегодня представитель любой профессии функционирует в рамках поликультурной рабочей среды. Считается, что создание рабочих групп, участники которой различаются по возрасту, опыту, стилю мышления, обладают большим творческим потенциалом, чем более однородные группы. Успешность функционирования таких групп обусловливается наличием умения воспринимать и понимать иную точку зрения, выстраивать сотрудничество, генерировать новые идеи. Это нашло свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования при формулировании универсальных компетенций коммуникации и межкультурного взаимодействия. Предполагается, что будущий специалист должен быть готов к восприятию межкультурного разнообразия общества в различных контекстах и способен к осуществлению деловой коммуникации, в том числе в условиях иноязычной среды.

В педагогической науке идет активный поиск средств, поддерживающих развитие данных компетентностных характеристик у студентов вузов. Необходимо отметить, что различные способы подготовки к кросс-культурной коммуника-

ции могут эффективно применяться при условии их систематизации на основе научных подходов. В связи с этим определяется цель исследования: характеристика теоретико-методологической базы, обеспечивающей системность проектирования педагогического процесса подготовки студентов вуза к кросс-культурной коммуникации. Данная цель обусловливает задачи проводимого исследования: анализ научных предпосылок проектирования педагогического процесса подготовки студентов вуза к кросс-культурной коммуникации; обоснование методологической базы, обеспечивающей целенаправленность и систематичность исследуемого процесса; определение прикладного значения методологических положений для проектирования соответствующего педагогического процесса. Научная новизна исследования определяется обоснованием применимости методологических подходов для проектирования целенаправленного педагогического процесса подготовки студентов к кросс-культурной коммуникации. На основании проанализированных положений методологических подходов формулируются принципы, которые будут учитываться в процессе проектирования исследуемого процесса. Теоретическая значимость выводов обнаруживается в возможности применения полученных результатов при моделировании процесса подготовки студентов к кросс-культурной коммуникации. Практическая значимость состоит в применимости методологии и принципов при проектировании форм и методов педагогического взаимодействия, осуществляемого в поликультурной среде вуза.

В научной периодике вопросы кросс-культурной подготовки рассматривались с различных позиций. Организация получения студентами опыта межкультурного общения рассматривается как одна из важных задач высшего образования. В качестве результата такой деятельности Н.Г. Маркова рассматривает кросс-культурную грамотность. В структуре данного качества автор выделяет знание национальной психологии традиций и обычаев этносов. Отмечается, что в условиях существования многонационального студенческого коллектива молодежь осваивает способность к конструктивному общению с человеком любой национальности. Формируется конфликтоустойчивость личности. Более того, речь идет о развитии способности к интеграции в иную культуру на основе понимания ее ценностей [1]. И.Н. Циборева [2] и Ж.В. Жираткова [3] в качестве результата высшего образования называют кросс-культурную компетентность и связывают ее формирование с коммуникативной подготовкой студентов, которые готовятся к профессиональной деятельности в сфере туризма и профессиональной коммуникации на иностранном языке. По мнению авторов, деловое общение, осуществляемое на разных языках, предполагает изучение культурных различий. В ходе коммуникативной деятельности совершенствуются способности понимать другие точки зрения, осуществлять продуктивное сотрудничество. Коллектив авторов пишет о важности организации межпоколенческого проблемно-ценностного общения в деятельности педагога. Здесь на первый план выходит способность понимать ценностные ориентиры разных поколений и культурных сообществ, а также умение объяснить данные ценности обучающимся [4].

Другое направление исследований связано с изучением способов кросс-культурной подготовки студентов вуза. Р.З. Елсакова исследует такой вид профессионального общения, как кросс-культурная научная коммуникация. В данном исследовании речь идет о создании ситуаций, предполагающих межкультурное общение и использование цифровых средств для расширения пространства данного общения [5]. Другие авторы предлагают использовать для кросс-культурной коммуникативной подготовки ресурсы высшего образования. В частности, обосновывается необходимость обогащения содержания образования и разработки соответствующих программных средств [6]. Другие авторы пишут об использовании интерактивных форм и методов высшего образования для формирования исследуемой компетенции. В частности, изучаются возможности применения технологии анализа конкретных ситуаций, портфолио, деловых игр. Ценность проведенных исследований заключается в установлении практико-ориентированных способов кросс-культурной коммуникативной подготовки, которые можно задействовать в образовательном процессе вуза.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что кросс-культурная коммуникативная подготовка является важной задачей высшего образования. Результат образования, выраженный в содержании конкретных компетенций, характерен для студентов различных направлений подготовки. Также в научной литературе исследуются прикладные аспекты организации кросс-культурной подготовки. Вместе с тем целостный взгляд на исследуемый процесс следует дополнить методологическим компонентом для формирования системного взгляда на исследуемый процесс.

Решением данной задачи может быть обращение к авторитетным методологическим основаниям. В частности, к таким основаниям можно отнести методологические подходы. Так, Н.В. Ипполитова под методологическим подходом понимает определенную совокупность научно обоснованных идей и принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности. Важно, что данные идеи определяют способы проектирования педагогической деятельности. Автором выделяются такие уровни представления методологического подхода, как философско-нормативный, когнитивно-прогностический, конструктивно-праксиологический [7]. Следствием выделения данных уровней является возможность опоры на несколько уровней методологии. Методология определяет общую организацию педагогического процесса, закономерности развития конкретного личностного качества, а также конкретные способы организации педагогического процесса. Принимая во внимание данные сведения, опишем методологические подходы, которые рассматриваются в качестве исходных положений проводимого исследования.

К общенаучной методологии следует отнести системный подход, который достаточно часто используется в качестве основания педагогических исследований. Данный подход применяется для изучения сложных объектов и процессов. Его основная позиция заключается в том, что социальный процесс можно рассмотреть как целостную структуру. Применительно к педагогическим объектам данный подход был проинтерпретирован Н.В. Кузьминой, которая указала на возможность представления сложных педагогических процессов в виде системы [8].

С этой точки зрения системный подход следует рассматривать как основание проектирования педагогического процесса подготовки студентов вуза к кросс-культурной коммуникации. В данном процессе можно выявить несколько этапов. Это получение знаний об определенной культуре, национальности, религии. Восприятие данных знаний связано с переживанием эмоций, которые вызывает изучение культурного контекста. Другая составляющая данного процесса заключается в понимании жизненных принципов и ценностей культурной общности. Следующая составляющая – это согласование поведенческих моделей в ходе конкретных коммуникативных ситуаций. Выявление данных этапов позволяет выстроить системный взгляд на процесс кросс-культурной коммуникативной подготовки студентов. Данный процесс содержит цель, которая заключается в формировании знаний и умений, позволяющих будущему специалисту эффективно осуществлять кросс-культурную коммуникацию. Для того чтобы данные установки реализовывались в образовательном процессе, необходимо выявить содержание образовательной информации. Данное содержание может быть систематизировано в рамках отдельной учебной дисциплины. Другой способ проектирования содержания образования состоит в актуализации знаний о кросс-культурной коммуникации в рамках нескольких учебных дисциплин. Например, в подготовке специалистов технических направлений присутствуют дисциплины, затрагивающие вопросы философии, социологии и профессиональной этики. В рамках подготовки специалистов гуманитарной сферы широко представлены дисциплины, предполагающие обучение профессиональному общению. В данном случае разработка содержания образования будет носить системный характер и позволит осуществлять непрерывную кросс-культурную коммуникативную подготовку студентов. Еще одним элементом системы кросс-культурной подготовки будут являться формы и методы педагогического взаимодействия. Здесь важно задействовать показавшие свою эффективность в коммуникативной подготовке методы: тренинги, деловые игры, обсуждение конкретных ситуаций. В качестве форм также можно рассмотреть различные виды учебной и внеучебной работы. Наконец, системный взгляд на кросс-культурную подготовку будет обеспечивать определение ожидаемого результата и разработку форм его оценивания.

Итак, системный подход позволяет синтезировать различные знания об эффективных способах кросс-культурной подготовки студентов. Данный процесс выстраивается сообразно единой цели и этапов позитивного развития данного качества. Также появляется возможность систематизации содержания, форм и методов образовательной деятельности. Считаем, что данный подход может лечь в основу педагогического моделирования исследуемого процесса. На основании данного подхода можно сформулировать принцип системности подготовки студентов к кросс-культурной коммуникации.

Вторым методологическим подходом, который лежит в основе исследования, является этнокультурный подход. При интерпретации положений данного подхода к проводимому исследованию следует опираться на культурологические идеи В.С. Библера, который трактовал культуру как вид деятельности человека, которая предполагает освоение ценностных, знаковых, поведенческих особенностей социальных общностей. Кроме того, функционирование культуры признается важным не само по себе. Декларируется необходимость диалога культур, который способствует развитию общества, установлению конструктивных взаимоотношений между представителями разных культур [9]. Н.У. Ярычев отмечает, что взаимодействие в межэтнической и межпоколенческой человеческой общности позволяет студентам лучше понимать поступки и особенности коммуникации представителей разных этнических общностей [10].

Следовательно, ключевой особенностью применения данного подхода в системе высшего образования является организация диалога культур – прямого коммуникативного взаимодействия представителей разных этнических общностей в рамках учебной и внеучебной деятельности. Это может быть неформальное общение студентов, представляющих разные этносы, в рамках учебного коллектива. Важно организовать целенаправленное изучение культур народов Российской Федерации. В рамках практической деятельности можно сформировать навыки позитивного конфликтологического поведения, обсудить перспективы и способы межкультурного общения в рамках внеучебной деятельности в рамках дискуссионных площадок. Это способствует усвоению ценностей поликультурного общества: пониманию этнического многообразия, становлению патриотизма, эмпатии и межкультурной толерантности.

В целом этнокультурный подход выводит на первый план результат кросс-культурной подготовки – это знания и умения, необходимые для эффективного межкультурного сотрудничества. В рамках данного подхода определяется основной способ кросс-культурной подготовки, заключающийся в применении диалогических технологий, которые помогут организовать учебную и внеучебную

деятельность. Выстраивание субъект-субъектных межкультурных отношений поможет студентам лучше понимать друг друга, избежать шаблонного восприятия другой культуры, получить представление о личных качествах представителей различных культур, приобрести реальный опыт межкультурного взаимодействия. Интерпретация данного подхода позволяет сформулировать принцип диалогичности кросс-культурной коммуникации.

Третьим методологическим основанием, который лежит в основе проводимого исследования, является контекстный подход. Основным направлением приложения данного подхода, по мысли А.А. Вербицкого, является ориентация образовательного процесса вуза на контекст будущей профессиональной деятельности. Таким образом актуализируются прикладные аспекты проектирования педагогического процесса [11].

Применяя данный подход, стоит исходить из позиции о том, что общекультурная подготовка студентов будет протекать эффективнее в том случае, если обсуждаемые проблемы будут учитывать специфику будущей профессиональной деятельности. Применение положений данного подхода видится в разработке содержательного модуля, рассматривающего вопросы кросс-культурной коммуникации в рамках выполнениях трудовых функций будущего специалиста. Также можно учитывать направленность профессиональной подготовки специалиста. Например, для студентов технических направлений подготовки на первый план выходят вопросы деловой коммуникации. В этом случае можно предусмотреть разработку учебных заданий, которые предполагают осуществление профессиональной коммуникации в условиях смешанных рабочих групп или на территории другого государства. Для представителей гуманитарных специальностей важно установление коммуникации с различными категориями населения, в том числе с представителями различных этнических групп.

Таким образом, контекстный подход позволяет связывать общекультурную подготовку и вопросы организации профессионально ориентированной кросс-культурной коммуникации. На основании изложенных позиций можно сформулировать принцип учета контекста будущей профессиональной деятельности в проектировании процесса подготовки студентов к кросс-культурной коммуникации.

В заключение можно сделать следующие выводы. Целенаправленная системная подготовка студентов к кросс-культурной коммуникации обеспечивается опорой на методологические подходы. Необходимость такого обоснования обусловливается актуализацией проблемы подготовки студентов вузов к кросс-культурной коммуникации. Данный вид коммуникации рассматривается в нормативных документах и научных исследованиях как важная задача и результат высшего образования. Необходимо отметить, что в научной периодике представлены преимущественно прикладные аспекты организации исследуемого процесса. Возникает необходимость проектирования целостного педагогического процесса, который может реализовываться в разных видах учебной и внеучебной деятельности. В качестве методологической базы проектирования процесса кросс-культурной коммуникативной подготовки рассматриваются положения системного, этнокультурного и контекстного подходов. Учет составляющих данных подходов позволяет осуществить проектирование исследуемого процесса на разных уровнях. Системный подход способствует получению преставления о целостном педагогическом процессе. Этнокультурный подход указывает на результат и особенности исследуемого процесса: содержание знаний и умений, которые необходимы для межкультурного общения; диалогические формы и методы их освоения. Контекстный подход предполагает учет специфики будущей профессиональной деятельности, что позволяет рассматривать кросс-культурную коммуникацию в качестве конкретного трудового действия. На основании данных положений сформулированы принципы проектирования процесса подготовки студентов к кросс-культурной коммуникации: системности, диалогичности, учета контекста будущей профессиональной деятельности. Перспективы проводимого исследования видятся в рассмотрении оснований для моделирования исследуемого процесса и разработке конкретных методов его реализации.

Библиографический список

1. Маркова Н.Г. О проблеме формирования кросс-культурной грамотности студентов как индикатора межнационального понимания. *Современные исследования социальных проблем.* 2010; № 4-1: 130–138.
2. Циборева И.Н. Проблема кросс-культурной коммуникативной подготовки студентов туристского вуза. *Вестник Московского университета МВД России.* 2011; № 6: 12–15.
3. Жираткова Ж.В. Кросс-культурный подход в языковой подготовке студентов. *Вестник РМАТ.* 2013; № 4 (10): 104–108.
4. Кисляков А.В., Журба Н.Н., Идиатуллина Л.Е., Щербаков А.В. Повышение профессионального мастерства педагогов как воспитателей в организации межпоколенного проблемно-ценностного общения. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2022; № 4 (53): 118–129.
5. Елсакова Р.З. Педагогические условия подготовки студентов вузов к кросс-культурной научной коммуникации. *Концепт* 2022; № 2: 1–9.
6. Слинкова О.К. Формирование кросс-культурных компетенций студентов как условие социальной и профессиональной адаптации. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки.* 2014; № 3: 206–209.
7. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «Методология» и «Методологический подход». *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2009; № 13 (146): 9–15.
8. *Методы системного педагогического исследования.* Москва: Народное образование, 2002.
9. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения). *Вопросы философии*. 1989; № 6: 31–42.
10. Ярычев Н.У. Культура взаимодействия в межпоколенческой человеческой общности. *Экономические и гуманитарные исследования регионов.* 2015; № 1: 62–68.
11. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание. *Эксперимент и инновации в школе.* 2009; № 4: 8–13.

References

1. Markova N.G. O probleme formirovaniya kross-kul'turnoj gramotnosti studentov kak indikatora mezhnacional'nogo ponimaniya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2010; № 4-1: 130-138.
2. Ciboreva I.N. Problema kross-kul'turnoj kommunikativnoj podgotovki studentov turistskogo vuza. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* 2011; № 6: 12-15.
3. Zhiratkova Zh.V. Kross-kul'turnyj podhod v yazykovoj podgotovke studentov. *Vestnik RMAT.* 2013; № 4 (10): 104-108.
4. Kislyakov A.V., Zhurba N.N., Idiatullina L.E., Scherbakov A.V. Povyshenie professional'nogo masterstva pedagogov kak vospitatelej v organizacii mezhpokolennogo problemno-cennostnogo obscheniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2022; № 4 (53): 118-129.
5. Elsakova R.Z. Pedagogicheskie usloviya podgotovki studentov vuzov k kross-kul'turnoj nauchnoj kommunikacii. *Koncept* 2022; № 2: 1-9.
6. Slinkova O.K. Formirovanie kross-kul'turnyh kompetencij studentov kak uslovie social'noj i professional'noj adaptacii. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2014; № 3: 206-209.
7. Ippolitova N.V. Vzaimosvyaz' ponyatij «Metodologiya» i «Metodologicheskij podhod». *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2009; № 13 (146): 9-15.
8. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.
9. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur (Opyt opredeleniya). *Voprosy filosofii*. 1989; № 6: 31-42.
10. Yarychev N.U. Kul'tura vzaimodejstviya v mezhpokolencheskoj chelovecheskoj obschnosti. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov.* 2015; № 1: 62-68.
11. Verbickij A.A. Kontekstnoe obuchenie: ponyatie i soderzhanie. *`Eksperiment i innovacii v shkole.* 2009; № 4: 8-13.

Статья поступила в редакцию 08.11.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-106-109

Arsanukaeva E.D., *Head of Department of Project Activities, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: emarsanukaeva@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK. A social work specialist interacts with people who are in a difficult life situation. For its effective activity, a developed social intelligence is needed, the formation of which should take place during the professional training of bachelors. Within the framework of this study, the goal was set: to determine the pedagogical conditions for the effective development of the social intelligence of future bachelors of social work. During the study of the special discipline by bachelors, next pedagogical conditions were implemented: students' understanding of the personal significance of social intelligence for professional activities in the field of social work; formation of theoretical social knowledge and practical skills of cooperation, social perception and interaction; use of active training methods, project activities and communication practices in educational and extracurricular activities; students' mastery of expressive speech skills for explanation and persuasion within subject-subject interaction. The fulfillment of these conditions ensured the dynamics of the development of the social intelligence of future bachelors of co-work, as evidenced by the study conducted using the method of J. Guildford and M. Sullivan.

Key words: **the development of social intelligence, bachelor's degrees in social work, project activity, social projects, educational projects**

***Э.Д. Арсанукаева**, нач. отдела проектной деятельности, Чеченский государственный университет, г. Грозный. E-mail: emarsanukaeva@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Специалист по социальной работе взаимодействует с людьми, попавшими в сложную жизненную ситуацию. Для его эффективной деятельности необходим развитый социальный интеллект, формирование которого должно происходить в ходе профессиональной подготовки бакалавров. В рамках данного исследования поставлена цель: определить педагогические условия эффективного развития социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы. В ходе изучения бакалаврами дисциплины «Прогнозирование и проектирование в социальной работе» были реализованы педагогические условия: понимание студентами личной значимости социального интеллекта для профессиональной деятельности в сфере социальной работы; формирование теоретических социальных знаний и практических навыков сопереживания, социального восприятия и взаимодействия; использование активных методов обучения, проектной деятельности и коммуникативных практик в учебной и внеучебной деятельности; освоение студентами навыков выразительной речи для объяснения и убеждения в рамках субъект-субъектного взаимодействия. Выполнение данных условий обеспечило динамику развития социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы, о чем свидетельствует проведенное исследование по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Ключевые слова: **развитие социального интеллекта, бакалавры социальной работы, проектная деятельность, социальные проекты, просветительские проекты**

Профессиональный стандарт специалиста по социальной работе предполагает оказание социальной поддержки и государственной социальной помощи. Данный специалист помогает людям в трудных жизненных ситуациях: диагностирует их проблемы; консультирует и оказывает социально-бытовую помощь; через психологическую поддержку помогает человеку решить жизненные проблемы.

Для эффективной деятельности в данном направлении необходимо развитие в процессе обучения у будущих бакалавров социальной работы социального интеллекта. Актуальность исследования состоит в определении условий, необходимых для обеспечения устойчивых результатов профессиональной подготовки бакалавров социальной работы. Цель работы: выявить педагогические условия, позволяющие эффективно развивать социальный интеллект будущих бакалавров социальной работы. Задачи: выявить и теоретически обосновать устойчивые педагогические условия развития социального интеллекта; проверить экспериментально результаты и уточнить перспективы будущих исследований. Научная новизна заключается в выявленных педагогических условиях эффективного развития социального интеллекта будущих бакалавров, которые ранее не были представлены системно. Теоретическая значимость состоит в уточнении содержания данных условий. Практическая значимость видится в возможности реализовывать и адаптировать данные условия в системе высшего образования. Востребованность результатов исследования обусловлена необходимостью формирования социального интеллекта у студентов, обучающихся по специальностям профессий «человек – человек».

Категория социального интеллекта во многих исследованиях рассматривается как способность, обеспечивающая успешную профессиональную деятельность (Павлова О.Ю., Сизова Е.В. и Бермус А.Г., Сараева Н.М. и Макарова Н.А. и др.). Это важный элемент структуры личности специалиста для профессий типа «человек – человек»: педагогов, психологов, журналистов, специалистов по социальной работе и др., о чем свидетельствуют научные публикации последних десятилетий.

Социальный интеллект рассматривается как один из видов интеллекта в работах зарубежных ученых (Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Э.Торндайк); как качество, требующее коммуникативной компетенции личности (М.Х. Абдуев, Н. В. Корж, Д.В. Кулагин. Е.В. Сизова и А.Г. Бермус); как фактор, обеспечивающий успешную профессиональную деятельность (Т.А. Барабанщикова, М.М. Рязанова, Н.М. Сараева,); как компетентность, способствующая самореализации личности (Н.М. Сараева, Н.А. Макарова); как комплекс личностных качеств специалиста, направленных на помощь социально уязвимым группам населения (Н.В. Корж, Д.В. Кулагин). Однако, несмотря на приведенные исследования, ряд вопросов развития социального интеллекта остается нерешенными. В частности – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, эффективного развития социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы при профессиональной подготовке в вузе.

Рассмотрим подробнее исследования, посвященные формированию социального интеллекта студентов при обучении в вузе. В диссертационном исследовании О.Ю. Павловой представлена структура социального интеллекта; на ее основе построена модель обучения, позволяющая эффективно его развивать; разработана и апробирована специальная дисциплина, ориентированная на развитие социального интеллекта [1]. В качестве условий эффективного развития социального интеллекта студентов предложены активные методы обучения, ролевые и деловые игры, обеспечивающие высокую умственную и эмоциональную активность, максимальную приближенность к практической деятельности [1, с. 4].

В статье Т.А. Барабанщиковой и М.М. Рязановой [2] на основе эмпирического материала выявлена корреляция самооценки и уровня притязаний студентов-первокурсников с развитием социального интеллекта. Раскрыто влияние на развитие компонентов социального интеллекта не только обучения, но и накопленного личного опыта, то есть практико-ориентированная деятельность в обучении, направленная на развитие социального интеллекта, позволяет не только ускорить адаптацию к профессии, но и повысить самооценку студента и оценку его окружающими.

В современных концепциях социального интеллекта выделяют три группы критериев его оценки: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. К когнитивному критерию относят знания о людях, прогнозирование их поведения и социальную интуицию. К эмоциональным – эмоциональную чувствительность, сопереживание и навыки саморегуляции. К поведенческим – умение слушать собеседника, социальное взаимодействие и социальную адаптацию [3]. Специалист по социальной работе ежедневно активно взаимодействует с людьми, которым необходима социальная помощь. Это требует навыков социальной коммуникации, правильной оценки состояния людей, попавших в сложную жизненную ситуацию, педагогических социальных умений. Данные навыки позволяют успешно выполнять и развивать профессиональные качества. У студентов первого года обучения социальный интеллект обычно недостаточно сформирован, что является допустимым. Целенаправленное применение различных средств и методов в рамках специальных дисциплин по развитию социального интеллекта и социальной практики позволяет студентам старших курсов адекватнее оценивать невербальные проявления эмоций и личных особенностей собеседников.

Аналогичные результаты дало исследование Н.В. Корж и Д.В. Кулагина. Экспертный опрос выделил наиболее востребованные эмоциональные и поведенческие качества социального работника: «умение выслушать клиента» и «доброжелательность и отзывчивость» [4, с. 140]. К пожилым одиноким, лишенных общения людям специалист по социальной работе должен проявлять максимальное внимание и терпение. Среди качеств, неприемлемых для данной профессии, авторы выделяют эмоциональную неустойчивость, конфликтность и высокомерие.

Социальный интеллект позитивно влияет на уровень самооценки и межличностных отношений, на уверенность в своих силах. К таким выводам приходят Н.М. Сараева, Н.А. Макарова [5]. Авторы утверждают, что социальный интеллект обеспечивает необходимую специалисту компетентность, эффективное взаимодействие в субъект-субъектной социальной деятельности и достижение профессиональной самореализации. Выявляя психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта, они выделяют понимание значимости социального интеллекта для профессиональной деятельности; необходимость практики субъект-субъектного взаимодействия и мониторинг сформированности социального интеллекта. В предложенной модели формирования социального интеллекта представлены объяснительные, поисковые, проблемные методы обучения; коммуникативные практики, организованные в практико-ориентированный курс. По результатам реализации курса наблюдалась положительная динамика роста социального интеллекта.

В работах С.Н. Рягина [6], И.А. Костюк и Т.А. Михайловой и др. [7] в качестве педагогических условий успешного развития социального интеллекта представлена проектная деятельность будущих бакалавров социальной работы, которая, по мнению авторов, в дальнейшем станет «необходима для эффективного функционирования всей системы социальной защиты населения» [6, с. 84]. Навыки студенческого социального проектирования влияют на социальную ответственность и ценностные ориентиры в будущей профессиональной деятельности, способствуют приобретению компетенций, требуемых профессиональным стандартом. Следовательно, проектная деятельность будущих бакалавров позволяет развивать социальный интеллект и приобретать профессиональные навыки в процессе обучения.

Эти выводы согласуются с нашими исследованиями, проведенными во ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» [8]. В нашей работе представлены три сферы реализации проектной деятельности: в учебной, внеучебной деятельности и в производственной практике.

В учебной деятельности в рамках дисциплины «Проектирование и прогнозирование в социальной работе» [8] изучаются виды и этапы социальных проектов, навыки взаимодействия внутри команды, коммуникации с работодателями и гражданами, нуждающимися в социальной защите в рамках производственной практики. Кроме того, в дисциплинах психологического направления, например, «Психология общения», «Психология социальной работы», используются проект-

ные методы, деловые игры, профессиональные кейсы, тренинговые технологии и другие активные методы обучения для развития социального интеллекта в целом и его отдельных сторон в частности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Активные формы обучения помогают студентам освоить методы психологической поддержки, убеждения и мотивации людей, которым нужна социальная помощь. Таким образом, в профессиональной подготовке будущих бакалавров социальной работы используются активные методы обучения, в том числе проектный метод.

В статье отражено и участие студентов в волонтерской деятельности – помощь социально незащищенным слоям населения: пожилым людям, гражданам с ограниченными возможностями здоровья, многодетным семьям и др. Студенты в период изоляции пожилых граждан в связи с COVID–19 помогали им в приобретении продуктов и медикаментов. В настоящее время они собирают материальную помощь беженцам, гуманитарную помощь жителям новых территорий, военнослужащим.

Третье направление социальной работы будущих бакалавров университета – участие в просветительских проектах. Реализуются информационные проекты о здоровом образе жизни, информационной безопасности, профилактике правонарушений. Отдельные проекты имеют практическую реализацию с участием студентов: конкурсы и фестивали различной тематики для различных целевых аудиторий. Полученные результаты показывают, что использование проектной деятельности в обучении будущих бакалавров социальной работы развивает социальный интеллект и способствует приобретению профессиональных навыков.

В многочисленных исследованиях для развития социального интеллекта студентов используются различные коммуникативные практики: подготовка и обсуждение материалов для проектов; презентация и оценка просветительских и социальных проектов; деловые имитационные игры и исполнение студентами различных ролей в них; освоение выразительной речи [9, с. 148]. Проведение деловых игр позволяет достоверно имитировать будущие условия работы. Отмечается также, что образовательный процесс, как и разнообразные формы социальной коммуникации, базируется на принципах диалогичности и способствует навыкам установления деловых контактов и предотвращения социальных разногласий [10].

Проведенный анализ источников позволил выделить следующие устойчивые педагогические условия, способствующие развитию социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы:

– понимание студентами личной значимости социального интеллекта для профессиональной деятельности в сфере социальной работы;

– формирование теоретических социальных знаний и практических навыков сопереживания, социального восприятия и взаимодействия;

– использование активных методов обучения, проектной деятельности и коммуникативных практик в учебной и внеучебной деятельности;

– освоение студентами навыков выразительной речи для объяснения и убеждения в рамках субъект-субъектного взаимодействия.

Понимание личной значимости социального интеллекта для профессиональной деятельности активизирует мотивацию студентов к развитию социального интеллекта, приобретению необходимых когнитивных, эмоциональных и поведенческих компетенций. Социальные знания способствуют пониманию людей, их мотивов и поступков, прогнозированию результатов коммуникации. Использование активных методов обучения, проектной деятельности и коммуникативных практик позволяет в процессе профессиональной подготовки использовать условия, близкие к будущим реальным профессиональным условиям, учиться ставить себя на место другого человека, правильно оценивать его настроения и поступки. Коммуникативные навыки, в том числе выразительная речь, способствуют убеждению, коллективному взаимодействию и сотрудничеству.

Предложенные педагогические условия, способствующие развитию социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы, были проверены, в частности, в рамках дисциплины «Прогнозирование и проектирование в социальной работе» при профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Социальная работа» в Чеченском государственном университете. В диагностике социального интеллекта по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена, выделяют четыре компонента: познание результатов поведения, познание классов поведения, познание преобразований поведения, познание систем поведения. Методика позволяет на основе четырех субтестов определить уровень социального интеллекта как способности понимать и прогнозировать намерения и поведение окружающих людей.

Для оценки влияния выделенных педагогических условий на развитие социального интеллекта студентов проведено исследование социального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах, (по 28 чел.), изучавших дисциплину «Прогнозирование и проектирование в социальной работе» [8]. Студенты прошли диагностику в начале и в конце учебного года. При этом в экспериментальной группе в рамках указанной дисциплины реализовывались представленные виды просветительских и социальных проектов. По результатам диагностики наблюдалась динамика развития социального интеллекта в обеих группах. Количество бакалавров со средним уровнем социального интеллекта возросло в контрольной группе на 3,58% и в экспериментальной группе – на 7,15%. В обеих группах снизилось количество студентов с низким уровнем социального интеллекта (на 3,57% в контрольной и на 7,14% в экспериментальной группе), и возросло количество студентов с высоким уровнем развития социального интеллекта.

Таким образом, в обеих группах, где в рамках изучения специальной дисциплины были организованы указанные педагогические условия, способствующие развитию социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы, наблюдалась динамика развития социального интеллекта, однако в экспериментальной группе, где значительное внимание оказывалось практической реализации проектов, динамика выше в 2 раза.

Результаты исследования показывают, что его цель – определить педагогические условия развития социального интеллекта у будущих бакалавров социальной работы –достигнута, задачи решены. В рамках специальной дисциплины «Прогнозирование и проектирование в социальной работе» [8] реализованы педагогические условия: понимание студентами личной значимости социального интеллекта для профессиональной деятельности в сфере социальной работы; формирование теоретических социальных знаний и практических навыков сопереживания, социального восприятия и взаимодействия; использование активных методов обучения, проектной деятельности и коммуникативных практик в учебной и внеучебной деятельности; освоение студентами навыков выразительной речи для объяснения и убеждения в рамках субъект-субъектного взаимодействия. Выполнение данных условий обеспечило динамику развития социального интеллекта будущих бакалавров социальной работы, о чем свидетельствует проведенное исследование по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Обзор научных статей и собственный опыт показывают, что применение проектных методов обучения, коммуникативных практик в учебной и внеучебной деятельности будущих бакалавров социальной работы активизирует развитие их социального интеллекта. Возможна реализация и адаптация данных условий в системе высшего образования при формировании социального интеллекта обучающихся по различным специальностям профессий «человек – человек».

Библиографический список

1. Павлова О.Ю. *Развитие социального интеллекта будущих специалистов социальной работы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2009.
2. Барабанщикова Т.А., Рязанова М.М. Социальный интеллект и самооценка как факторы профессиональной успешности будущих психологов. *Вестник московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова*. Серия: Педагогика и психология. 2010; № 2: 17–22.
3. Самсоненко Л.С., Липская Т.А. Уровневые и содержательные характеристики развития социального интеллекта у будущих педагогов-психологов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 2 (35): 381–385.
4. Корж Н.В., Кулагин Д.В. Модель компетенции специалиста по социальной работе. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион*. 2014; № 2: 138–144.
5. Сараева Н.М., Макарова Н.А. Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2013; № 5: 127–132.
6. Рягин С.Н., Костюк И.А. Использование проектной деятельности в подготовке бакалавров по направлению «Социальная работа» в условиях реализации профессионального стандарта. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017; № 1 (27): 82–87.
7. Михайлова Т.А. Проектная деятельность работников социальной сферы. *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 5/1: 217–219.
8. Арсанукаева Э.Д., Ярычев Н.У. Использование средств проектной деятельности для развития социального интеллекта у будущих бакалавров социальной работы. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023; Т. 11, № 3. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN323.pdf
9. Абдуев М.Х. Педагогические условия продуктивного применения имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3: 147–149.
10. Сизова Е.В., Бермус А.Г. Развитие социального интеллекта студентов-журналистов на основе лингводидактических технологий как направление прикладной коммуникативистики образования. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2021; № 12. 1–14.

References

1. Pavlova O.Yu. *Razvitie social'nogo intellekta buduschih specialistov social'noj raboty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2009.
2. Barabanschikova T.A., Ryazanova M.M. Social'nyj intellekt i samoocenka kak faktory professional'noj uspeshnosti buduschih psihologov. *Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2010; № 2: 17-22.

3. Samsonenko L.S., Lipskaya T.A. Urovnevye i soderzhatel'nye harakteristiki razvitiya social'nogo intellekta u buduschih pedagogov-psihologov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 10, № 2 (35): 381-385.
4. Korzh N.V., Kulagin D.V. Model' kompetencii specialista po social'noj rabote. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region*. 2014; № 2: 138-144.
5. Saraeva N.M., Makarova N.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'nogo intellekta pedagogov. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 5: 127-132.
6. Ryagin S.N., Kostyuk I.A. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti v podgotovke bakalavrov po napravleniyu «Social'naya rabota» v usloviyah realizacii professional'nogo standarta. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 1 (27): 82-87.
7. Mihajlova T.A. Proektnaya deyatel'nost' rabotnikov social'noj sfery. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5/1: 217-219.
8. Arsanukaeva `E.D., Yarychev N.U. Ispol'zovanie sredstv proektnoj deyatel'nosti dlya razvitiya social'nogo intellekta u buduschih bakalavrov social'noj raboty. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 3. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN323.pdf
9. Abduev M.H. Pedagogicheskie usloviya produktivnogo primeneniya imitacionnyh igr dlya formirovaniya umenij delovoj kommunikacii u buduschih bakalavrov gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3: 147-149.
10. Sizova E.V., Bermus A.G. Razvitie social'nogo intellekta studentov-zhurnalistov na osnove lingvodidakticheskih tehnologij kak napravlenie prikladnoj kommunikativistiki obrazovaniya. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2021; № 12. 1-14.

Статья поступила в редакцию 03.11.23

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-109-111

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF PERFORMANCE TECHNIQUES OF STUDYING MUSICIANS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS. The article substantiates the relevance of the development of performing techniques for studying musicians in institutions of secondary vocational education. The object, subject, purpose, objectives and scientific novelty of the research are determined. Contradictions are revealed in the context of the problems under study between: unstable psyche and professional requirements, physiological underdevelopment and technical necessity, artistic and figurative depth of the composition and performing imperfection, myopia of thinking and the need for intellectual resources, sensory emptiness and the request for musical responsiveness, empathy. The effectiveness of the developed educational model is proven, which involves the development of the phenomenon through the prism of consciousness and the unconscious, the connection of the intellectual, emotional, sensory and creative principles (emotional intelligence, "smart emotions", co-creativity) with the use of apperception, comprehensive instructional and training musical material and organizational principles, intensification and systematization of students' independent work, as well as expansion and deepening of pre-concert and general professional training. Conclusions are drawn on the entire range of issues raised.

Key words: **performing technique, development, studying musicians, institutions of secondary vocational education, music college, musical work, performing class**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность развития исполнительской техники обучающихся музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования. Определяются объект, предмет, цель, задачи и научная новизна исследования. Выявляются противоречия в контексте исследуемой проблематики между: неустойчивой психикой и профессиональными требованиями, физиологической неразвитостью и технической необходимостью, художественно-образной глубиной сочинения и исполнительским несовершенством, близорукостью мышления и потребностью в интеллектуальном ресурсе, чувственной пустотой и запросом на музыкальную отзывчивость, эмпатию. Доказывается эффективность разработанной образовательной модели, которая предполагает развитие феномена через призму сознания и бессознательного, подключение интеллектуального, эмоционально-чувственного и творческого начал (эмоциональный интеллект, «умные эмоции», сотворчество) с применением апперцепции, комплексного инструктивно-тренировочного музыкального материала и принципов организации, активизации и систематизации самостоятельной работы студентов, а также – расширение и углубление предконцертной и общей профессиональной подготовки. В заключение делаются выводы по всему спектру затронутых вопросов.

Ключевые слова: **исполнительская техника, развитие, обучающиеся музыканты, учреждения среднего профессионального образования, музыкальный колледж, музыкальное произведение, исполнительский класс**

Научно-теоретические и учебно-методические разработки в области среднего профессионального музыкального образования (СПМО) имеют сравнительно небольшой удельный вес относительно всех исследований отрасли в целом. Ограниченное количество диссертаций, посвященных музыкальным колледжам, – реалии современности. Поступающие музыканты-исполнители в учреждения среднего профессионального образования (СПО) оказываются на пороге новой, незнакомой профессионально ориентированной системы, не имея возможности пройти специализированную подготовку в соответствующем образовательном сегменте. Речь идет о том, что на сегодняшний день нет образовательного звена, которое в переходный период «настраивало» бы ребят на «музыкально-профессиональный лад», меняло вектор общего музыкального, культурного становления на профессионально ориентированный.

В педагогических условиях СПО появляется в корне новая целевая установка и комплекс задач, когда стержневой основой образования выступает развитие исполнительской техники студентов, обусловливающее приобретение всего комплекса необходимых компетенций для успешной профессиональной деятельности будущих музыкантов-мастеров, музыкантов-художников, музыкантов-педагогов, музыкантов-мыслителей, музыкантов-просветителей.

Техническая оснащенность музыкантов-исполнителей перестает быть чем-то желаемым, а становится необходимым, первостепенным, перманентно востребованным «началом всех начал». Именно через исполнительскую технику обучающийся познает мир музыкального искусства, обретает ценностные ориентиры, учится мыслить, искать смысл, осуществлять поиск средств художественной выразительности и процесс воплощения образного содержания сочинений. Не владея в должной мере исполнительской техникой, студент не сможет передавать полученные знания, стать настоящим педагогом, авторитетным в глазах подопечных, а также – собственно профессиональным исполнителем. Многофункциональность и детерминантность исполнительской техники дает ключ к осмыслению ее значимости в целостной подготовке выпускников. Без ее целенаправленного, системно-последовательного развития музыкально-образовательный процесс обречен, лишается глубины содержания, смысла и перспектив.

Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательной модели, принципов, педагогических условий, позволяющих сделать развитие исполнительской техники обучающихся исполнителей в учреждениях среднего профессионального музыкального образования продуктивным и содержательным, динамичным и эффективным.

Объект исследования: процесс подготовки музыкантов-исполнителей в учреждениях среднего профессионального образования.

Предмет исследования: развитие исполнительской техники обучающихся музыкантов.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование развития исполнительской техники обучающихся музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Сделать анализ источниковой базы по избранной проблематике.
2. Определить имеющиеся противоречия в процессе технического развития обучающихся музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования.
3. Выявить образовательную модель, педагогические условия, позволяющие обеспечить системно-последовательное развитие исполнительской техники обучающихся музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования.
4. Установить перспективы развития исполнительской техники обучающихся музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования.

Научная новизна исследования состоит в обосновании современного взгляда на проблему развития исполнительской техники обучающихся музыкантов в

учреждениях среднего профессионального образования. Предлагается рассмотреть развитие феномена через призму сознания и бессознательного, подключая интеллектуальное, эмоционально-чувственное и творческое начала (эмоциональный интеллект, «умные эмоции», сотворчество) с применением апперцепции, комплексного инструктивно-тренировочного музыкального материала и принципов организации, активизации и систематизации самостоятельной работы студентов. Сюда также входит усиление предконцертной и общей профессиональной подготовки за счет расширения адаптационно-настраивающих форм и методов учебной работы (*формы*: урок-дуэт, урок-студия, урок-импровизация, урок-концерт; *методы*: педагогический показ /наглядно-образный, словесно-объяснительный, вариативный, целостно-детализированный, адаптированный к образовательным условиям УСПО и уровню технического, художественно-творческого развития студентов/; анализ положительных и отрицательных сторон исполнительской техники в диалоговом режиме; прослушивание /просмотр/ выступлений лауреатов исполнительских конкурсов, фестивалей, а также посещение мастер-классов, методических семинаров, курсов дополнительного образования, курсов по выбору, повышения квалификации).

Современные учреждения среднего профессионального образования, как и вся система отрасли, претерпевают существенные изменения в контексте всеобщей модернизации и реформирования. Совершенствуются государственные образовательные стандарты, повышаются требования к качеству образования. Все большее пространство отдается на откуп информационно-цифровому ресурсу и соответствующим технологиям. Дистанционное обучение приобретает свою популярность, доказывается его необходимость и преимущества. Все это рассчитано во многом на расширение интеллектуального спектра студентов их абстрактно-логического мышления. Но у младших юношей, поступивших в учреждения СПО, подобный образ мышления находится только в стадии формирования. Их наглядно-образный вид мышления так просто не сдает свои позиции. Усугубляет положение с наглядной доминантой наличия разнообразных цифровых носителей информации, «гаджетомания», которые часто расслабляют, «размягчают», атрофируют музыкальное сознание обучающихся, делают его неспособным к диалогу, разрешению противоречий, принятию самостоятельных творческих решений. Наряду с этим музыка как «живой», глубоко психологический вид искусства, в котором много личностно-творческого, часто предполагает общение с глазу на глаз, когда психомоторное, слухо-зрительное, интеллектуально-чувственное восприятие олицетворяет «примат» педагогического, художественно-творческого взаимодействия в реальном времени, в реальных, а не виртуальных условиях.

Неслучайно А.С. Базиков подчеркивал: «В личностно ориентированном обучении педагог исходит не только из того, что по его (педагога) мнению может и должен сделать учащийся в ходе занятий, но и из того, что мог бы и предпочел бы сделать сам учащийся. Принимается в расчет его жизненный и интеллектуальный опыт, данные апперцепции, то есть восприятие учащимся собственной деятельности, реакция на нее; учитываются его (учащегося) представления о том, что и как ему следовало бы сделать в рамках учебно-образовательного процесса. Фиксируется при этом и внутренняя настроенность учащегося, и, повторим, его самооценки, мотивационные факторы, эмоционально-волевые проявления, аффилиационные стимулы» [1, с. 238, 239].

Исполнительская техника обучающихся музыкантов олицетворяет одновременно личностный физиологический и психологический, технологический и художественно-творческий потенциал каждого отдельно взятого студента. Для подростка, младшего юноши, завоевывающего новые личностно-творческие позиции в музыкальном искусстве, уровень исполнительской техники не только нечто необходимое, определяющее начало в приобретении профессии, но и источник психологической устойчивости или неустойчивости, исполнительского комфорта или дискомфорта, уверенности в своих возможностях или предмет полного разочарования. На учреждения среднего профессионального музыкального образования ложится груз ответственности в решении задач, связанных с развитием исполнительской техники обучающихся музыкантов. Именно в музыкальных колледжах (училищах) студентам предстоит научиться глубоко и широко мыслить с помощью техники, применять ее как действенное средство освоения композиторского наследия, ключ к поиску выразительных средств и воплощению художественно-образного содержания музыкальных произведений. Исполнительская техника может и должна привести студентов к творческой свободе, формированию личностной позиции музыканта-художника. Появление собственного исполнительского «почерка» – тоже важный атрибут технической и творческой свободы музыканта, показатель его зрелости.

Г.М. Коган констатировал тот факт, что развитие техники в исполнительских классах в музыкальных училищах часто стоит на втором месте после тщательной работы над текстом и замыслом исполняемого сочинения [2, с. 91-92]. Целый ряд ученых, бичуя «ремесленнический подход», узкоцеховые задачи исполнительских классов, умышленно или инертно, осознанно или бессознательно часто отодвигают развитие исполнительской техники на задний план. Подобную позицию можно наблюдать у А.С. Базикова, В.И. Горлинского, М.И. Имханицкого, Н.И. Степанова и др. Так, в частности, И.С. Аврамкова справедливо замечала о необходимости системного подхода к осмыслению насущных задач профессионального образования, но не акцентировала внимание на развитии исполнительской техники, которая олицетворяет не только руки и ноги музыканта, но и голову, сердце, душу, процесс познания, продвижение к мастерству, в сущности – весь исполнительский потенциал: «Узость рамок учебно-образовательного процесса, его содержания, отнюдь не обособленное, не изолированное явление – оно находится в причинно-следственных связях и отношениях с рядом других, что характерно в целом для отечественного музыкального образования» [3, с. 219].

В развитии исполнительской техники обучающихся в учреждениях СПО, как правило, сопрягаются неустойчивая психика и профессиональные требования, физиологическая неразвитость и техническая необходимость, художественно-образная глубина сочинения и исполнительское несовершенство, близорукость мышления и потребность в интеллектуальном ресурсе, чувственная пустота и запрос на музыкальную отзывчивость, эмпатию. Развитие исполнительской техники с акцентом на рационализм, сбалансированный технико-двигательный компонент, с адекватным добавлением чувственного начала, искреннего сопереживания (согласно стилю, жанра) – это то, что позволяет обучающемуся музыканту на художественно-техническом этапе органично входить в образное пространство звукового «согласия» или «разногласия». По этому поводу высказывался Л.Л. Бочкарев: «Этап эскизного представления о музыкальном (сценическом) образе во многом детерминирован особенностями воображения, воссоздающего авторский замысел. Велика также роль аналитического начала, эмоционально-образного мышления, предвосхищающего логику откристаллизующейся в будущем исполнительской концепции» [4, с. 231]. В данном случае уместно вспомнить о понятиях «эмоциональный интеллект» и «умные эмоции». О.Ф. Шульпяков отмечал: «В сущности, когда речь заходит о специфических чертах мыслительной деятельности музыканта-исполнителя, то в качестве одной из самых важных ее особенностей необходимо отметить соединение в ней двух главнейших составляющих – эмоциональной и интеллектуальной сфер. … Рано или поздно эмоциональное и интеллектуальное сливаются в качественно новое явление, которое можно определить словами эмоциональный интеллект [5, с. 21].

«Умные эмоции» – это своеобразный отклик на процесс познания. Они представляют «отзывчивость» интеллекта, эмоционально проявляющуюся, позволяют исполнителю осуществлять воплощение художественно-образного содержания в конкретном музыкальном произведении. Интеллект дает возможность «производить на свет», компоновать, структурировать и организовывать «умные эмоции», управлять ими, обеспечивая целостность, сохраняя мельчайшие детали глубоко-чувственной природы сочинения» [8, с. 269].

Принятие положения, в котором определяется значимость музыкального сознания в техническом развитии музыкантов-исполнителей, может «пролить свет» на сложившуюся проблемную ситуацию. «Отсутствие осознанного технологического решения, стереотипность мышления убивают одно из главных назначений техники – быть действенным средством художественно-образного воплощения конкретного музыкального произведения» [7, с. 190]. Такой педагогический подход не является эксклюзивным, выборочным, особенным. Его целесообразно применять уже на этапе обучения в детских музыкальных школах, принимая во внимание возрастную специфику учащихся, их личностно-творческий потенциал. «Следует вернуться к осмысленному исполнительству, когда во главу угла ставится художественный образ (доступный, понятный, увлекательный), идея его воплощения и технология соответствующего звукопроизводства (звукоизвлечение, звуковедение, снятие звука) в русле формирования культуры звука, исполнительской культуры в целом» [6, с. 3].

Конструктивный и скрупулезный подход, ответственность перед собой и учителями, волевое начало, целеустремленность и доведение до конца начатого дела – необходимые свойства личности, обусловливающие успех и в техническом развитии студентов. Перечисленный ряд во многом формируется в подростково-юношеском возрасте, который приходится на годы учебы в учреждениях СПО.

Умение «услышать», «увидеть» себя изнутри, осознать свое психофизиологическое несоответствие, тактильно-моторную несостоятельность, возможность или невозможность осуществить слухо-двигательный и двигательно-слуховой самоконтроль – важные слагаемые в работе над исполнительской техникой обучающихся музыкантов. Мыслить через исполнительские действия-движения, подключая видение идеальной модели потребного будущего звучания (творческое воображение) – значит четко представлять то, *ЧТО* нужно делать и *КАК* – для воплощения художественно-образного содержания музыкальных произведений.

Студент, поступивший в учреждение СПО, оказываясь в одночасье на новой и профессиональной ступени, не всегда быстро адаптируется к окружающим педагогическим условиям. Для него представляет большую сложность осознание необходимости подбора специализированных упражнений, четкое распределение репетиционной нагрузки и ее «дозирование», организация процесса технической и художественно-творческой деятельности, самореализация технологического потенциала и мн. др.

Отсутствие переходного звена, формирующего мотивационно-организационную готовность к обучению в системе профессионального образования (1 ступень – УСПО) – существенный негативный фактор, снижающий эффективность подготовки студентов, особенно на начальной стадии. Резкая смена целевых установок начального музыкального (дополнительного) образования, связанных с формированием азов исполнительского искусства, обусловливающих общеэстетический, общекультурных характер обучения, не добавляет оптимизма. Перед начинающими обучение студентами-исполнителями встают задачи профессио-

нального образования, в которых техническая оснащенность не только уже имеет место быть, но и позиционируется как необходимая, непрерывно и динамично развивающаяся субстанция. Здесь пристального внимания заслуживают подбор и освоение инструктивно-тренировочного материала, в который должны включаться не только гаммы, арпеджио, аккорды (мажорные, минорные /натуральные, бемольные, диезные/, а также хроматические), но и специализированные (однородные и комплексные) упражнения, этюды (учебные и концертные), творческие задания конвергентного и дивергентного свойств с импровизационной «начинкой». Именно подобный педагогический подход призван обеспечить стабильное развитие исполнительской техники обучающихся в учреждениях СПО.

Другими важными педагогическими условиями развития исполнительской техники обучающихся музыкантов в учреждениях СПО являются организация, активизация и систематизация самостоятельной работы студентов, а также усиление предконцертной подготовки за счет расширения адаптационно-настраивающих форм и методов учебной работы (*формы*: урок-дуэт, урок-студия, урок-импровизация, урок-концерт; *методы*: педагогический показ /наглядно-образный, словесно-объяснительный, вариативный, целостно-детализированный, адаптированный к образовательным условиям УСПО и уровню технического, художественно-творческого развития студентов/; анализ положительных и отрицательных сторон исполнительской техники в диалоговом режиме; прослушивание /просмотр/ выступлений лауреатов исполнительских конкурсов, фестивалей, а также посещение мастер-классов, методических семинаров, курсов по выбору, дополнительного образования, повышения квалификации).

Следует отдать должное И.С. Аврамковой и А.С. Базикову за пристальное внимание к проблеме среднего и высшего профессионального музыкального образования, связанной с активизацией и организацией самостоятельной работы студентов. Так, в частности, в этом контексте доказательно высказывалась И.С. Аврамкова. Представим фрагмент ее материала: «Приходится констатировать, к сожалению, что немалая часть педагогов-музыкантов практически не уделяет внимания этому важному аспекту обучения. Как правило, они исходят из того, что их обязанность *учить* студента (учить игре на музыкальном инструменте, пению и т. п.), игнорируя тот факт, что не менее, если не более, важной задачей, стоящей перед ними, является *научить студента учиться*» [3, с. 223]. А.С. Базиков конкретно указывал» Учащаяся молодежь не умеет, как правило, рационально строить свои домашние занятия, планировать учебные действия, определять цели труда, выбирать оптимальные пути и способы их достижения. … *Учить учиться* – так может быть сформулирована одна из главных, приоритетных целей преподавателя, отвечающего за будущее молодого специалиста» [1, с. 53].

Среднее профессиональное музыкальное образование призвано обеспечить не только развитие исполнительской техники студентов как стратегической задачи, но и на ее основе создать платформу для целостного формирования комплекса компетенций будущих квалифицированных специалистов, мастеров своего дела. То есть через развитие исполнительской техники студенты могут стать не только виртуозами, но и компетентными специалистами-профессионалами, способными успешно выступать на концертной сцене и передавать свои знания учащимся, быть активными творческими личностями, достойно представляющими свой «цех», и способными разрешать нестандартные педагогические ситуации, оставаться Людьми в сложном мире педагогики музыкального искусства.

На основе изложенного выше представляется возможность сделать следующее заключение:

1. Развитие исполнительской техники обучающихся музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования представляет актуальную проблему, требующую своего рассмотрения и разрешения.

2. Выявлены противоречия, позволяющие изнутри и снаружи детализировано и целостно рассмотреть контекст заявленной проблематики. Для младшего юноши (студента УСПО), завоевывающего новые личностно-творческие позиции в музыкальном искусстве, уровень исполнительской техники не только нечто необходимое, определяющее начало в приобретении профессии, но и источник психологической устойчивости или неустойчивости, исполнительского комфорта или дискомфорта, уверенности в своих возможностях или предмет полного разочарования. В развитии исполнительской техники обучающихся в учреждениях СПО, как правило, сопрягаются неустойчивая психика и профессиональные требования, физиологическая неразвитость и техническая необходимость, художественно-образная глубина сочинения и исполнительское несовершенство, близорукость мышления и потребность в интеллектуальном ресурсе, чувственная пустота и запрос на музыкальную отзывчивость, эмпатию.

3. В рамках проведенного исследования разработана следующая образовательная модель, которая предполагает развитие феномена через призму сознания и бессознательного, подключая интеллектуальное, эмоционально-чувственное и творческое начал (эмоциональный интеллект, «умные эмоции», сотворчество) с применением апперцепции, комплексного инструктивно-тренировочного музыкального материала и принципов организации, активизации и систематизации самостоятельной работы студентов. Она аккумулирует усиление предконцертной и общей профессиональной подготовки за счет расширения адаптационно-настраивающих форм и методов учебной работы (*формы*: урок-дуэт, урок-студия, урок-импровизация, урок-концерт; *методы*: педагогический показ /наглядно-образный, словесно-объяснительный, вариативный, целостно-детализированный, адаптированный к образовательным условиям УСПО и уровню технического, художественно-творческого развития обучающихся; анализ положительных и отрицательных сторон исполнительской техники в диалоговом режиме; прослушивание /просмотр/ выступлений лауреатов исполнительских конкурсов, фестивалей, а также посещение мастер-классов, методических семинаров, курсов по выбору, дополнительного образования, повышения квалификации).

4. Заявленная проблематика представляет перспективу для научного поиска в области педагогики и психологии музыкального исполнительства, творчества.

Библиографический список

1. Базиков А.С. *Музыкальное образование в современной России*. Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова. 2002.
2. Коган Г.М. *Избранные статьи.* Москва: Советский композитор. 1985; Выпуск 3.
3. Аврамкова И.С. Актуальные задачи профессионального музыкального образования на современном этапе. *Вестник ТГУ*. 2012; Выпуск 2 (106): 217–223.
4. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
5. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя*. Санкт-Петербург: Композитор. 2005.
6. Блок О.А. Музыкально-инструментальное исполнительство детей: аспекты анализа. *Бюллетень Международного центра «Искусство и образование»*. 2018; Выпуск 2: 1–9.
7. Блок О.А. Развитие исполнительской техники обучающихся-инструменталистов как творческий процесс. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 189–191.
8. Блок О.А. «Эмоциональный интеллект» и «умные эмоции» в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов. *Гуманитарное пространство.* Международный альманах. 2020; Т. 9, № 3: 265–272.

References

1. Bazikov A.S. *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennoj Rossii*. Tambov: TGMPI im. S.V. Rahmaninova. 2002.
2. Kogan G.M. *Izbrannye stat'i.* Moskva: Sovetskij kompozitor. 1985; Vypusk 3.
3. Avramkova I.S. Aktual'nye zadachi professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Vestnik TGU*. 2012; Vypusk 2 (106): 217-223.
4. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti.* Moskva: Klassika-XXI, 2006.
5. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor. 2005.
6. Blok O.A. Muzykal'no-instrumental'noe ispolnitel'stvo detej: aspekty analiza. *Byulleten' Mezhdunarodnogo centra «Iskusstvo i obrazovanie»*. 2018; Vypusk 2: 1-9.
7. Blok O.A. Razvitie ispolnitel'skoj tehniki obuchayuschihsya-instrumentalistov kak tvorcheskij process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 189-191.
8. Blok O.A. «`Emocional'nyj intellekt» i «umnye `emocii» v muzykal'no-tvorcheskom razvitii obuchayuschihsya instrumentalistov. *Gumanitarnoe prostranstvo.* Mezhdunarodnyj al'manah. 2020; T. 9, № 3: 265-272.

Статья поступила в редакцию 12.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-111-114

Vinogradova M.V., *senior teacher, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia); senior teacher, Public Educational Institution of Higher Professional Education, The Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY AMONG STUDENTS OF AGROENGINEERING PROFILE THROUGH CONTEXTUAL TASKS. The level of training of a competent agro-specialist is the main condition for success and demand at various enterprises of the agro-industrial complex. In this regard, the problem of transformation of the content and methods of teaching mathematics through contextual tasks that would meet the modern requirements of higher education becomes particularly relevant. In pedagogy, there are various approaches to the formation and development of students' practice-oriented competencies that will be

necessary in their future professional activities. So, within the context of contextual tasks, this article discusses the use of mathematical methods in various fields of knowledge, including the agricultural sector. In the process of mathematical training of agricultural engineers of a new generation, the main goal of this research is forming mathematical literacy through contextual tasks, because at present it is impossible to imagine any industry that would work without the use of mathematical calculations, mathematical models.

Key words: **contextual problem, mathematical problems of engineering profile, interdisciplinary connections, mathematical thinking, mathematical literacy**

М.В. Виноградова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень,*
ст. преп. ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ АГРОИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ

Уровень подготовки компетентного агроспециалиста – главное условие успеха и востребованности на различных предприятиях агропромышленного комплекса. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема трансформации содержания и методов обучения математике посредством контекстных задач, которые отвечали бы современным требованиям обучения в высшей школе. В педагогике существуют различные подходы к формированию и развитию у обучающихся практико-ориентированных компетенций, которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности. Так, в рамках контекстных задач в данной статье рассматривается использование математических методов в различных областях знания, в том числе и сельскохозяйственной отрасли. В процессе математической подготовки агроинженеров нового поколения основной целью нашего исследования является формирование математической грамотности посредствам контекстных задач, т. к. в настоящее время невозможно себе представить какую-либо отрасль, которая работала бы без применения математических расчетов, математических моделей.

Ключевые слова: **контекстная задача, математические задачи инженерного профиля, междисциплинарные связи, математическое мышление, математическая грамотность**

В условиях современной образовательной среды, ориентируясь на основной инновационный принцип подготовки нового поколения студентов агроинженерного профиля, а именно «придумывай – разрабатывай – внедряй – управляй», дипломированный специалист должен не только обладать фундаментальными и специальными знаниями, но и быть конкурентоспособным специалистом в технической сфере агропромышленного комплекса, то есть применять полученные знания на практике, работать с большим объемом информации, постоянно следить за развитием цифровых технологий, работать в команде, нести ответственность за результат [1; 2]. Однако, как показывает опыт работы со студентами, большинство выпускников инженерных направлений в процессе своей профессиональной деятельности испытывают трудности, связанные с применением математических знаний. По нашему мнению, связано это в первую очередь с тем, что многие студенты на первых курсах обучения не воспринимают общеобразовательные предметы как первую ступень успешной профессиональной самореализации, в результате чего слабо формируются знания и умения, необходимые для решения будущих производственных задач.

Уровень подготовки грамотного агроспециалиста, является главным условием успеха и востребованности на различных предприятиях аграрной отрасли. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема трансформации содержания и методов обучения математике посредством контекстных задач, которые отвечали бы современным требованиям обучения в высшей школе.

Проводя анализ научных публикаций и исследований, мы пришли к выводу, что существуют различные подходы к формированию и развитию у обучающихся практико-ориентированных компетенций, которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности [3]. Так, в рамках контекстных задач рассматривается использование математических методов в различных областях знания, в том числе и сельскохозяйственной отрасли. В настоящее время невозможно себе представить какую-либо отрасль, которая работала бы без применения математических расчетов, математических моделей.

В процессе математической подготовки агроинженеров нового поколения основной целью нашего исследования является формирование математической грамотности посредством контекстных задач.

Анализ научной и методической литературы в совокупности с поставленной целью позволяет нам определить задачи развития математической грамотности:

1. Развитие математических знаний, умений и математического мышления посредством контекстных задач.
2. Развития навыков стремления к самообразованию, самосовершенствованию.

При решении контекстных математических задач у обучающегося формируется алгоритм действий и системность мышления, а также способность к анализу, абстрагированию [4]. Но, как правило, увидев первые изучаемые разделы дисциплины «Математика», первым вопросом, которым задаются первокурсники, является следующий: «Зачем нужна высшая математика, и где пригодятся полученные знания в дальнейшей жизни?».

Изменить отношение к дисциплине преподавателю помогают контекстные задачи прикладного характера, а именно – задачи из различных областей жизнедеятельности, решаемые математическими методами.

Научная новизна исследования: в научно-педагогической литературе в небольшом количестве представлены контекстные задачи в сельскохозяйственной отрасли по изучаемым разделам математики высшей школы.

Практическая значимость исследования: разработанный комплекс контекстных математических задач позволяет повысить математическую грамотность у студентов агроинженерного профиля.

Методы исследования: на основе изучения и теоретического анализа психолого-педагогической и специальной литературы, а также сравнения и обобщения содержания понятий и категорий, позволяющих провести сравнительный анализ результатов исследования, сделаны выводы на основе качественного и количественного анализа полученных данных.

Как показывает практика для правильного составления контекстной задачи, необходимо придерживаться ряда правил:

1. Контекстная задача должна соответствовать поставленным целям и задачам курса дисциплины.
2. Условие и решение математической задачи должно отображать взаимосвязь между проблемой сельскохозяйственной практики с математическим аппаратом [5].
3. Способы и методы решения сформулированной контекстной задачи направлены на применение теоретических знаний к проблемам АПК.

Формирование математической грамотности посредством контекстных задач у обучающихся в количестве 50 человек на направлении подготовки «Агроинженерия» было реализовано в ходе исследования, проводимого на базе ФГБОУ ВО «ГАУ Северного Зауралья» в 2021–2022 гг. Исследование было проведено на практических занятиях в процессе решения математических задач по таким разделам дисциплины, как линейная и векторная алгебра, аналитическая геометрия. По желанию обучающихся были определены экспериментальная и контрольная группы. Занятия с контрольной группой проводились на основе традиционных методик с использованием задач неприкладного характера [6; 7].

Так, с помощью математических задач [8], относящихся к разделу «Линейная алгебра», а именно – понятия матрицы, основные действия над матрицами, решение систем линейных уравнений, можно решить ряд задач прикладного характера по теме «Основные понятия и действия над матрицами»:

Задача 1. Два фермерских хозяйства Тюменской области предоставили данные о производстве сельскохозяйственной продукции (у. е.) за 2021 и 2022 годы.

Таблица 1

Вид продукции (у. е.)	2021 год		2022 год	
	Фермерские хозяйства			
	1 хозяйство	2 хозяйство	1 хозяйство	2 хозяйство
Зерно	1345	1275	1476	1245
Молоко	357	309	312	308
Мясо	205	263	217	285

Вычислить:

1. Объем выпускаемой продукции за два года.
2. Проанализировать увеличение объемов производства 2022 года в сравнении с 2021 годом по каждому виду продукции и каждому хозяйству.
3. Матрицу среднегодового производства продуктов.

Задача 2. Две агрохолдинга Тюменской области занимаются производством овощей (картофель, морковь, свекла, капуста, лук). Количество продукции каждого вида, производимой в 2021 году, приведено в табл. 2.

Таблица 2

Агрохолдинг	Количество продукции (тыс. тонн)				
	картофель	морковь	свекла	капуста	лук
I агрохолдинг	121,6	24,4	20,1	25,8	19,7
II агрохолдинг	116,7	29,7	23,78	26,2	17,3

Агрохолдинг	Прибыль (у.д.е.)				
	картофель	морковь	свекла	капуста	лук
I агрохолдинг	4864	439,2	301,5	1290	512,2
II агрохолдинг	5835	534,6	380,48	1572	449,8

По условию данной задачи необходимо составить матрицу прибыли каждого предприятия за 2021 год.

Задача 3. В Тюменской области имеется 6 крупных пасек. Каждая из них реализует такую продукцию, как мед, прополис, пчелиное молоко, а также мед в сотах. Стоимость каждого вида продукции приведена в табл. 3. Прибыль от реализации составляет 15% за каждый вид продукции. Реализация продукции активно пользуется спросом ежегодно с июля по октябрь. Цены на продукцию указаны в табл. 4. Вычислить итоговую выручку, прибыль каждой пасеки за четыре месяца.

Таблица 3

Пасека	Продукция (кг)			
	Мед	Прополис	Пчелиное молоко	Мед в сотах
I пасека	511	298	23,5	154,56
II пасека	691	211	21,02	121,8
III пасека	535	296	21,2	121
IV пасека	634	297	30,21	119,3
V пасека	435	286	21,05	119,3
VI пасека	675	295	21,14	120,8

Таблица 4

Пасека	Цена за продукцию (у. д. е)			
	июль	август	сентябрь	октябрь
мед	134	135	133	134
прополис	197	196	195	196
Пчелиное молочко	121	121	120	118
Мед в сотах	203	202	204	203

По теме «Решение систем линейных уравнений».

Задача 4. Одна из фирм города Тюмени реализует сухофрукты: курага по 120 у. е. руб., инжир по 150 у.е. руб., чернослив по 110 у. е. руб. за килограмм. В результате реализации было выявлено, что спрос на инжир меньше, чем на другие сухофрукты. В связи с этим приняли решение смешать все три вида сухофруктов в некоторой пропорции и продать смесь по 127 у. е. руб. Какое количество кураги и инжира необходимо смешать с 25 кг чернослива, чтобы общая прибыль не изменилась? Ответ указать в килограммах.

Задача 5. В целях увеличения прибыли и развития предприятия фермер Тюменской области в 2021 году вложил в пчеловодство, овцеводство и коневодство 2 миллиона долларов и получил 180 тысяч долларов выгоды. В этом году он планирует увеличить инвестиции в коневодство в 3 раза, в пчеловодство – в 2 раза, сохранить овцеводство на прежнем уровне, выделив в общей сложности 4 миллиона долларов на увеличение мощности своего предприятия. Какую прибыль может получить фермер в текущем году, если прибыль в отрасли овцеводства увеличивается на 7%, в пчеловодстве на 8% и в коневодстве на 9%?

К разделу «Аналитическая геометрия и векторная алгебра» относится множество практико-ориентированных математических задач, с помощью которых можно увидеть использование векторов в решении профессиональных задач агроинженерного профиля. Рассмотрим примеры таких задач.

Задача 6. Записать вектор объема производства предприятия за 2021 год, производившего сельскохозяйственную продукцию клубнеплодной культуры, а именно – картофель столовый ранний в объеме 310 у. е., картофель столовый поздний в объеме 150 у. е., семена картофеля 100 у. е., батат (картофель сладкий) в объеме 130 у. е.

Задача 7. Группу аспирантов командировали в деловую поездку по европейским странам с целью обмена опытом. По итогам командировки аспиранты привезли остатки валюты, неиспользованной в странах, а именно – 30 швейцарских франков, 45 шведских крон, 36 датских крон. Аспиранты решили перевести валюту в рубли и организовать для коллег круглый стол по результатам деловой поездки. На обменном пункте курс валют был следующий: 1 швейцарский франк – 107,08, 1 шведская крона – 8,99 руб., 1 датская крона – 13,77 руб. Определить, сколько рублей будет у аспирантов.

Задача 8. Сельскохозяйственное предприятие продает овощи. За октябрь месяц 2023 года было продано 300 ц моркови, 1200 ц лука, 2100 ц картофеля, 480 ц свеклы, 720 ц капусты. Заказчик закупил 21% овощей от всего объема продаж предприятия, и, как постоянному клиенту, предприятие предложило скидку, в результате чего заказчик приобрел на 15% больше овощей, чем в предыдущем месяце. Записать вектор объема продаж сельскохозяйственного предприятия за текущий месяц, если остальные заказчики объемы закупок не меняли.

В результате исследования было проведено итоговое тестирование. Средний балл, полученный студентами контрольной группы, составил 3,5, а в экспериментальной – 4,3. Анализ данных, полученных в результате диагностики [8; 9], продемонстрировал, что показатели в экспериментальной группе значительно улучшились по сравнению с контрольной группой, что дает нам право сделать вывод о том, что контекстные задачи повышают мотивационный уровень студентов, увеличивают интерес к самостоятельной работе, способствуют к качественному усвоению нового материала, тем самым повышая уровень математической грамотности.

Таким образом, для того чтобы математическая грамотность обучающихся агроинженерного направления была высокой [10], необходимо включать в процесс изучения математики профессиональные задания, содержащие специальные термины инженерной науки, тем самым повышая интерес к изучаемому предмету.

Библиографический список

1. Якобюк Л.И., Виноградова М.В. Разноуровневый подход к обучению студентов математике в аграрном вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 231–232.
2. Виноградова М.В., Якобюк Л.И. Внедрение интерактивных форм при обучении математике в агроуниверситете. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 147–149.
3. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник государственного аграрного университета Северного Зауралья.* 2014; № 1 (24): 92–93.
4. Куликова С.В. Повышение мотивации к обучению у студентов первого курса. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы Международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. 2019: 281–284.
5. *Забавская А.В. Сборник профессионально ориентированных задач и упражнений по математике (с использованием электронно-образовательных ресурсов): для специальностей 1-70.03.01 «Автомобильные дороги», 1-70.03.02 «Мосты, транспортные тоннели и метрополитены». Минск: БНТУ, 2019.*
6. Бирюкова Н.В. Педагогическая поддержка формирования личностного смысла изучения математики у студентов вуза. *Интеграция науки и практики для развития агропромышленного комплекса:* сборник статей всероссийской научной конференции. 2017: 408–414.
7. Виноградова М.В. Профессиональная направленность преподавания математики в системе высшего образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 258–259.
8. Виноградова М.В., Лылов А.С. *IT*-компетенции выпускника аграрного вуза. *АПК: инновационные технологии.* 2022; № 2: 74–78.
9. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I., Zenina N.V. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios.* 2018; T. 39, № 30: 25.
10. Куликова С.В. Трансформация российской образовательной среды и переход к цифровой педагогике. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; Т. 9, № 5.

References

1. Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. Raznourovnevyj podhod k obucheniyu studentov matematike v agrarnom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 231-232.
2. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I. Vnedrenie interaktivnyh form pri obuchenii matematike v agrouniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 147-149.
3. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya.* 2014; № 1 (24): 92-93.
4. Kulikova S.V. Povyshenie motivacii k obucheniyu u studentov pervogo kursa. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvyaschennoj 60-letiyu kafedry tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. 2019: 281-284.

5. Zabavskaya A.V. *Sbornik professional'no orientirovannyh zadach i uprazhnenij po matematike (s ispol'zovaniem `elektronno-obrazovatel'nyh resursov): dlya special'nostej 1-70.03.01 «Avtomobil'nye dorogi», 1-70.03.02 «Mosty, transportnye tonneli i metropoliteny»*. Minsk: BNTU, 2019.
6. Biryukova N.V. Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov vuza. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya agropromyshlennogo kompleksa:* sbornik statej vserossijskoj nauchnoj konferencii. 2017: 408-414.
7. Vinogradova M.V. Professional'naya napravlennost' prepodavaniya matematiki v sisteme vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 258-259.
8. Vinogradova M.V., Lylov A.S. *IT*-kompetencii vypusknika agrarnogo vuza. *APK: innovacionnye tehnologii.* 2022; № 2: 74-78.
9. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I., Zenina N.V. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios.* 2018; T. 39, № 30: 25.
10. Kulikova S.V. Transformaciya rossijskoj obrazovatel'noj sredy i perehod k cifrovoj pedagogike. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 9, № 5.

Статья поступила в редакцию 10.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-114-116

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

ATTACHING HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE VALUE PRINCIPLES OF RUSSIAN CIVILIZATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD". The article is a study of the process of introducing higher school students to the value principles of Russian civilization, carried out within the framework of the discipline "Fundamentals of Russian Statehood" (ORG). The purpose of the study is to identify the effectiveness of this approach and its impact on students. The article presents an analysis of the relevance of this topic and the rationale for choosing the discipline of org as a tool for introducing students to the value foundations of the Russian world. The teaching methodology is described, including the use of various forms and methods of work, such as lectures, seminars, discussions, text analysis, etc. In the conclusion of the article, the results of the study are summed up and conclusions are drawn about the importance of introducing higher school students to the values of Russian civilization in the current conditions. The results of the study can be useful for the development and improvement of teaching methods and the formation of the value worldview of students at the highest level of education.

Key words: **higher education, value principles, Russian statehood, curriculum, Russian civilization, Russian culture**

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

ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ЦЕННОСТНЫМ ПРИНЦИПАМ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ»

Статья представляет собой исследование процесса приобщения студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации, осуществляемого в рамках дисциплины «Основы российской государственности» (ОРГ). Цель исследования заключается в выявлении эффективности данного подхода и его влиянии на студентов. В статье представлен анализ актуальности данной темы и обоснование выбора дисциплины ОРГ в качестве инструмента для приобщения студентов к ценностным основам русского мира. Описывается методика преподавания, включающая использование различных форм и методов работы, таких как лекции, семинары, дискуссии, анализ текстов и др. В заключение статьи подводятся итоги исследования и делаются выводы о значимости приобщения студентов высшей школы к ценностям русской цивилизации в условиях настоящего времени. Результаты исследования могут быть полезны для разработки и улучшения методик преподавания и формирования ценностного мировоззрения студентов высшей ступени обучения.

Ключевые слова: **высшее образование, ценностные принципы, российская государственность, учебная программа, русская цивилизация, русская культура**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в современном мире существуют различные цивилизации, каждая из которых имеет свои уникальные ценностные принципы. Важно исследовать и понимать ценностные основы своей собственной цивилизации, в данном случае – русского человека. Этот исследовательский аспект позволяет более глубоко осознать и оценить собственную культуру и ценности, а также обогатить межкультурное взаимодействие. Кроме того, осознание основных ценностных принципов русской цивилизации является важным компонентом формирования гражданской и национальной идентичности студентов. Понимание своих корней и культурного наследия способствует развитию толерантности, уважения к разнообразию и гражданской ответственности. Введенная в новом ученом году учебная дисциплина ОРГ, по мнению автора, является одной из важных составляющих образовательного процесса в высшей школе для студентов, которые затем будут играть активную роль в социальной и политической жизни. Исследование содержательного наполнения данной дисциплины и ее влияния на формирование ценностей позволяет улучшить и адаптировать методики преподавания, а также повысить ее значимость в образовательном процессе современной высшей школы.

Цель данной статьи состоит в исследовании методологии и подходов процесса приобщения студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках учебной дисциплины «Основы российской государственности».

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

1. Изучить теоретические основы и концепции, связанные с приобщением студентов к ценностным принципам русской цивилизации.

2. Проанализировать содержательное наполнение дисциплины «Основы российской государственности», знакомящей студентов с ценностными константами русской цивилизации.

3. Выявить особенности и определить специфику конкретных методов преподавания, способствующих приобщению студентов к ценностям русской культуры.

Научная новизна работы состоит в том, что тема исследования предлагает сфокусироваться на роли конкретной дисциплины в процессе формирования гражданской и национальной идентичности в процессе приобщения обучающихся к ценностным принципам русской цивилизации.

1. Расширение знаний о процессе приобщения студентов к ценностным принципам русской цивилизации.

2. Развитие теоретического понимания роли дисциплины в формировании гражданской и национальной идентичности студентов.

3. Развитие теоретического исследования в области формирования ценностного мировоззрения в контексте образования и социализации студентов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что исследование предлагает анализ и описание методов и подходов, используемых в рамках дисциплины «Основы российской государственности» для формирования ценностного мировоззрения у студентов; позволяет изучить связь между приобщением к ценностям русской цивилизации и развитием гражданской ответственности, патриотизма и самоопределения студентов; продвигает теоретические концепции и понятия, связанные с образованием, культурой, ценностями, и их влияние на процесс образования; вносит свой вклад в педагогическую теорию и методику.

Практическая значимость исследования заключается в том, исследование позволяет выявить наиболее эффективные методы и подходы, которые способствуют приобщению студентов к ценностным принципам русской цивилизации на примере конкретной дисциплины; содействует сохранению и развитию культурного наследия, а также укреплению культурной идентичности. Это важно для сохранения культурного разнообразия и формирования толерантного общества. Приобщение студентов к ценностям русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности» способствует формированию гражданской ответственности, патриотизма и толерантности, что является важным компонентом их подготовки к профессиональной и социальной деятельности.

Важность и своевременность введения учебного курса «Основы российской государственности» в образовательный процесс российских вузов уже отмечены исследователями педагогической школы [1].

Безусловно, новая дисциплина направлена на укрепление историко-ценностной основы образовательной подготовки будущих выпускников вуза. В свете запросов современного общества требования к социально-гуманитарной подготовке студентов всех направлений и специальностей становятся более строгими и широкими.

Поэтому один из разделов курса ОРГ, посвященный изучению российского мировоззрения и ценностей российской цивилизации, по мнению автора, является особенно важным в вопросе формирования русской идентичности у современной молодежи.

В настоящее время актуальны дебаты относительно того, как правильно называть нашу цивилизацию – «русской» или «российской». В отечественном экспертном сообществе нет единого мнения на этот счет, и оба прилагательных равноправно используются [2–5]. Однако автор статьи скептически относится к термину «российская цивилизация». Он не видит в ней признаков, характерных для любой цивилизации, таких как ментальность, язык, религия, хозяйственные навыки и культура. Вместо этого мы рассматриваем современную Россию как «цивилизационный конгломерат», образованный из нескольких цивилизационных компонентов, связанных общим звеном. Одним из самых масштабных и скрепляющих компонентов автор считает русскую цивилизацию. Однако признает, что другие цивилизационные компоненты также имеют свою ценность и важны для существования такого «набора». Мы считаем, что носителем русской цивилизации является русский народ, объединенный особыми характеристиками, такими как русская ментальность, родной русский язык и подсознательная связь с русской историей, культурой и православием.

В рамках данного исследования автор предлагает подробно остановиться на 3 разделе курса «Основы российской государственности» – «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» – и внимательно рассмотреть содержательное наполнение лекционных и практических занятий, а также обсудить формы и методы предъявления учебного материала. Данный раздел, согласно рекомендациям Министерства образования и науки РФ [6], изучается в течение 12 академических часов и включает 4 ч. лекции и 8 ч. семинарских занятий.

Данный раздел курса ОРГ рассматривает вопросы мировоззрения и его значения для человека, общества, государства.

Приобщение студентов к ценностям русской цивилизации имеет несколько причин в современном образовательном процессе:

1. Приобщение студентов к ценностям русской цивилизации помогает им лучше понять и осознать связь с национальными и культурными корнями, а также развить глубокое понимание и приверженность к своим национальным ценностям и традициям.

2. Познание ценностей русской цивилизации развивает у студентов уважение и понимание культурного разнообразия и помогает сформировать толерантность и способность к межкультурному диалогу, что является важными компетенциями в современном многонациональном и глобализированном мире.

3. Ценности русской цивилизации тесно связаны с культурным и историческим наследием. Приобщение к этим ценностям позволяет студентам расширить свои знания об истории, литературе, искусстве и других культурных аспектах, что способствует формированию культурной грамотности и глубокого исторического понимания.

4. Приобщение к ценностям русской цивилизации помогает формированию гражданской ответственности у студентов, осознающих свою роль в развитии своего общества и страны, а также развитию патриотических чувств и гражданской активности.

5. Понимание ценностей русской культуры может иметь практическую значимость для студентов, особенно для тех, кто планирует работать в сферах искусства, культуры, туризма и национального хозяйства. Знание и уважение культурных ценностей русской цивилизации может способствовать профессиональному успеху и эффективной работе.

Темы лекционного содержания данного раздела посвящены обсуждению вопросов мировоззрения и идентичности русского народа и мировоззренческих принципов (констант) российской (русской) цивилизации.

Хотя содержательно данный раздел дисциплины формально является третьим по счету, его работу также следует начинать с теоретического введения. Прежде чем представить студентам концепцию «мировоззрения», преподавателю необходимо ознакомить их со смежными понятиями и категориями, начиная с наиболее распространенных («культура», «традиция», «менталитет») и заканчивая более специализированными («идентичность», «Я-концепция», «культурный код»). После того как студенты будут погружены в академическое обсуждение, следует перейти к различным концепциям мировоззрения (А.Ф. Лосев, В.К. Шрейбер, М. Кирни, Л. Апостель и другие), которые раскрывают сущность мировоззрения, его значимые элементы и горизонты восприятия.

Далее преподавателю следует указать, что мировоззрение – это не только система динамичных взаимодействий, но и сфера отношений, открытая для различных форм вмешательства и влияния. Подчеркивая этот момент, необходимо дать краткое пояснение понятию коммуникационного аспекта мировоззрения и представить возможные искажения в этой сфере, а также ознакомить студентов со специфической активностью государственных и политических структур в таких областях, как:

– социализация и политическая социализация граждан;
– символическая и культурная политика;
– политика памяти и историческая политика;
– национальная политика и политика в области идентичности.

После вводной части первой лекции преподаватель должен перейти к механизмам решения существующих проблем и трудностей, то есть альтернативным предложениям, которые предлагаются для их преодоления. Сначала преподавателю следует представить актуальную модель пятиэлементной «системной модели мировоззрения», которая описывает основные отправные позиции – человек, семья, общество, государство и страна. Связывая эту модель с представленными ранее российскими ценностными принципами (константами), важно представить актуальное мировоззрение уже не только через призму социологических данных, но и в контексте ценностей, обращая внимание на связи, которые объединяют различные элементы «системной модели мировоззрения».

Цель лекционного материала, по мнению автора, состоит в изучении мировоззренческих принципов и ценностей, характерных для русского народа и российской цивилизации; анализе влияния этих мировоззренческих принципов на формирование и сохранение идентичности русского народа; понимании роли мировоззрения и идентичности в формировании культурного, социального и политического ландшафта России.

Основными задачами данного лекционного блока можно считать:

1. Исследование и анализ исторического и культурного контекста, в котором формировались мировоззренческие принципы русского народа и российской цивилизации.

2. Определение характеристик и особенностей мировоззренческого кода русского народа, таких как религиозные убеждения, традиции и ценности.

3. Проведение исследований, используя социологические и психологические методы, с целью понимания и описания мировоззрения и идентичности русского народа и их влияния на поведение и мышление людей.

4. Анализ современного состояния и изменений в мировоззрении и идентичности русского народа и российской цивилизации в современном контексте.

5. Выработка рекомендаций и предложений для образовательных и культурных институтов по сохранению, поддержке и развитию мировоззрения, идентичности русского народа и российской цивилизации в целом.

Автор полагает, что осуществление этих целей и задач позволит лучше понять мировоззрение русского народа и мировоззренческие принципы (константы) российской цивилизации, их влияние и значение для людей и для общества в целом.

В рамках этих лекций преподаватель будет анализировать исторический и культурный контексты, в которых формировались мировоззренческие принципы русского народа и российской цивилизации; предлагать вопросы для устного обсуждения характеристики и особенностей мировоззрения русского народа, включая религиозные убеждения, традиции и ценности; представлять результаты исследований и анализов, основанных на социологических и психологических методах, с целью понимания и описания мировоззрения и идентичности русского народа; обсуждать современное состояние и изменения в мировоззрении и идентичности русского народа и российской цивилизации в современном контексте; предлагать образовательные и культурные рекомендации и инициативы для сохранения, поддержки и развития мировоззрения и идентичности русского народа и российской цивилизации.

После лекционного материала, который вводит студентов в смысловое поле ценностных составляющих русской цивилизации, работа на семинарских занятиях еще глубже позволяет погрузить обучающихся в основы русской системы мировоззрения.

Семинар «Ценностные вызовы современной политики» позволяет изучить и проанализировать актуальные ценностные вызовы, с которыми сталкивается современная политика; обсудить различные точки зрения и подходы к ценностным вопросам в политике; проанализировать и дать собственную оценку влияния ценностей на принятие политических решений; исследовать этические и моральные аспекты политической деятельности и их влияние на общество; разработать концептуальные и практические рекомендации в целях адаптации и эффективного реагирования на ценностные вызовы в современной политике; провести критическую оценку и анализ примеров и ситуаций, связанных с ценностными аспектами политической деятельности.

Формы проведения данного занятия могут быть разнообразными: проблемные дискуссии, кейс-проекты и презентации по обработке эмпирических (социологических) данных, которые позволяют исследовать особенности современного общественного мнения и общественного сознания.

Семинар «Концепт мировоззрения в социальных науках» позволяет разобраться в основных теоретических подходах и концепциях, связанных с мировоззрением в социальных науках: изучить различные взгляды на мировоззренческие принципы и их роль в обществе; проанализировать влияние мировоззрения на социальные процессы и общественную жизнь; обсудить методологические аспекты исследования мировоззрения в социальных науках; разработать аргументированные точки зрения по основным вопросам и дебатам, связанным с мировоззрением в социальных науках; применить полученные знания и концепции в анализе и исследованиях социальных явлений и процессов, учитывая мировоззренческие аспекты.

Преподаватель может проводить питч-сессии для обсуждения основных концепций мировоззрения и презентаций проектов, касающихся связанных с ним понятий, таких как «идентичность» и «культура». Также можно организовать доклады и дебаты по ключевым концепциям мировоззрения, представленным в программе дисциплины.

Семинар «Системная модель мировоззрения» позволяет познакомиться с концепцией и структурой системной модели мировоззрения; основными составляющими и отправными позициями этой модели, которые включают человека, семью, общество, государство и страну; взаимосвязями и влиянием между различными элементами системной модели мировоззрения; значением и ролями каждого из элементов в формировании мировоззрения и его влиянии на мышление и поведение людей; актуальными темами и вопросами, связанными с системной моделью мировоззрения, которые могут быть предметом дальнейших исследований и обсуждений; методами и подходами к анализу системной модели мировоззрения и ее применения в контексте социальных наук.

Формы проведения данного семинара могут быть следующие: дебаты о ключевых моделях мировоззрения и их значении и содержании в современной студенческой среде, создание проектов; деловые игры на определение мировоззренческих установок, сценарии мировоззренческого моделирования (погружение в мировоззрение одногруппников/однокурсников).

Заключительный семинар данного раздела «Ценности российской цивилизации» погружает студентов в изучение и обсуждение основных ценностных принципов, характерных для российской цивилизации; рассмотрение исторического и культурного контекста, в котором формировались эти ценности; рефлексию над современными вызовами, с которыми сталкивается российская цивилизация в обществе; разработку аналитических навыков в оценке роли и значения ценностей в различных сферах общественной жизни; обсуждение взаимосвязи между ценностями российской цивилизации и формированием национальной идентичности; работу с практическими заданиями и кейсами, связанными с актуальными вопросами российской цивилизации и ее ценностями. Целью семинара является полное и глубокое погружение студентов в тему ценностей российской цивилизации, а также развитие их аналитических и критических навыков для более полного понимания и интерпретации этих ценностей в современном контексте.

Таким образом, можно сделать вывод, что раздел «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» в рамках учебного курса «Основы российской государственности» имеет особое значение в рамках образовательной деятельности современного вуза, предоставляя возможность погрузиться в ценностные принципы русской цивилизации. Этот раздел курса помогает студентам лучше понять и осознать основные ценности и идеалы, которые приняты в русской культуре, а также их влияние на формирование государственности и социальных отношений. Такое изучение позволяет студентам приобщиться к истории и культуре страны, в которой они обучаются, и оказывает положительное влияние на их патриотическое и гражданское сознание.

Представленный учебный материал первого раздела «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» соответствует следующим педагогическим подходам преподавания дисциплины «Основы российской государственности»:

1. Проблемно-ориентированный подход, который предполагает активное участие студентов в решении практических задач и проблем, связанных с русской государственностью.
2. Контекстный подход, который помогает студентам увидеть связь между изучаемыми темами и реальными событиями (процессами) в российской истории и современности.
3. Диалоговый подход, который способствует активному обмену мнениями и идеями между преподавателем и студентами, а также между самими студентами.
4. Исследовательский подход, который предоставляет студентам возможность самостоятельно исследовать и анализировать исторические и современные материалы, связанные с русской государственностью.
5. Проектный подход, который предлагает студентам разрабатывать и реализовывать проекты, связанные с русской государственностью, и презентовать их перед аудиторией.

В целом цель исследования достигнута, и задачи, поставленные автором в статье, также решены в ходе данной работы. Предложенные подходы к обучению дисциплины «Основы российской государственности» в рамках обсуждаемого раздела позволят улучшить преподавание и обеспечить более полное и всестороннее понимание студентами специфики российского мировоззрения.

Библиографический список

1. Борзова Т.А. Возвращение к истокам: о подходах к преподаванию курса «основы российской государственности» в высшей школе. *Мир науки, культуры, образования*. – 2023; № 4 (101).
2. Лепехин В.А. Ценности Российской цивилизации в контексте изучения ее оснований. *Социально-гуманитарное обозрение*. 2018; Т. 4, № 4: 56–59.
3. Бахревский Е.В. Ценности российской цивилизации: вызовы и пути их преодоления. *Культурологический журнал*. 2019; № 4 (38).
4. Фролов И.В. Ценностные основы российской цивилизации. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2009; № 4.
5. Фарах С. *Российская цивилизация: энергии пространства и человека*: монография. Москва: ИД Академии Жуковского, 2022.
6. *Проект концепции учебно-методического комплекса*. Документ зарегистрирован № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 (Минобр). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf

References

1. Borzova T.A. Vozvraschenie k istokam: o podhodah k prepodavaniyu kursa «osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» v vysshej shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. – 2023; № 4 (101).
2. Lepehin V.A. Cennosti Rossijskoj civilizacii v kontekste izucheniya ee osnovanij. *Social'no-gumanitarnoe obozrenie*. 2018; T. 4, № 4: 56-59.
3. Bahrevskij E.V. Cennosti rossijskoj civilizacii: vyzovy i puti ih preodoleniya. *Kul'turologicheskij zhurnal*. 2019; № 4 (38).
4. Frolov I.V. Cennostnye osnovy rossijskoj civilizacii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2009; № 4.
5. Farah S. *Rossijskaya civilizaciya: `energii prostranstva i cheloveka*: monografiya. Moskva: ID Akademii Zhukovskogo, 2022.
6. *Proekt koncepcii uchebno-metodicheskogo kompleksa*. Dokument zaregistrirovan № MN-11/1516-PK ot 21.04.2023 (Minobr). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf

Статья поступила в редакцию 12.11.23

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-116-119

Dalinger V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: dalinger@omgpu.ru*

TEACHING STUDENTS TO SOLVE QUADRATIC EQUATIONS. The article considers one of the central topics of the school course of algebra – a meaningful-methodological line of equations. The equations of the school course of algebra, as in science, take center stage because they are of great applied importance both in algebra itself and in disciplines such as physics, chemistry, biology, technical disciplines, etc. Equations are one of the mathematical models that allow describing the phenomena and processes of real reality. In this regard, the article expands the types of equations considered in the school mathematics course, which enriches the arsenal of models that can be used by students when studying program material in other academic disciplines. The material will help teachers in organizing the educational and research activities of students, allow students to prepare for speaking at research conferences. This material will enrich the mathematical knowledge of students, systematize them. It will provide invaluable assistance in preparing students for passing exams, to perform independent creative works.

Key words: **equations containing inverse expressions, equations of fourth degree, solutions of which are reduced to solving square equations by highlighting full square, return equations, equations of fourth degree, which by substitution reduce to a biquadrate equation, homogeneous equations, equations solved by method of factorization**

В.А. Далингер, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: dalinger@omgpu.ru*

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ

В статье рассматривается одна из центральных тем школьного курса алгебры – содержательно-методическая линия уравнений. Уравнения школьного курса алгебры занимают центральное место, ибо они имеют большое прикладное значение как в самой алгебре, так и в таких дисциплинах, как физика, химия, биология, технические дисциплины и др. Уравнения являются одной из математических моделей, позволяющих описывать явления и процессы

реальной действительности. Ввиду этого данная статья расширяет виды уравнений, рассматриваемых в школьном курсе математики, что обогащает арсенал моделей, которые могут быть использованы обучающимися при изучении программного материала по другим учебным дисциплинам. Приведенный материал поможет учителю при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся позволит учащимся подготовиться к выступлению на научно-исследовательских конференциях. Этот материал обогатит математические знания учащихся, систематизирует их. Он окажет неоценимую помощь в подготовке учащихся к сдаче экзаменов, выполнении самостоятельных творческих работ.

Ключевые слова: **уравнения, содержащие обратные выражения, уравнения четвертой степени, решения которых сводится к решению квадратных уравнений путем выделения полного квадрата, возвратные уравнения, уравнения четвертой степени, которые подстановкой сводятся к биквадратному уравнению, однородные уравнения, уравнения, решаемые методом разложения на множители**

Цель статьи – рассмотреть различные типы уравнений, решение которых в основном сводится к решению квадратных уравнений; привести примеры решения конкретных типов уравнений, которые помогут обучающимся осмыслить приемы решения и самостоятельно решить приведенные для самостоятельной работы уравнения и другие задачи.

Задачи для достижения поставленной цели исследования:

– рассмотреть теоретические основы таких видов квадратных уравнений, как биквадратные уравнения; однородные уравнения; уравнения, содержащие взаимно обратные выражения; уравнения четвертой степени, решения которых сводится к решению квадратных уравнений путем выделения полного квадрата; возвратные уравнения; уравнения четвертой степени, которые подстановкой сводятся к биквадратному уравнению; однородные уравнения; уравнения, решаемые методом разложения на множители;

– обосновать приводимые приемы решения указанных типов уравнений, показать их целесообразность;

– привести подробные решения каждого типа уравнений, которые сводятся к решению квадратных уравнений;

– привести систему задач, которая поможет учащимся продемонстрировать умения решения указанных типов уравнений.

Объектом исследования выступают биквадратные уравнения, однородные уравнения, уравнения, содержащие взаимно обратные выражения, уравнения четвертой степени, решения которых сводится к решению квадратных уравнений путем выделения полного квадрата, возвратные уравнения, уравнения четвертой степени, которые подстановкой сводятся к биквадратному уравнению, однородные уравнения, уравнения, решаемые методом разложения на множители. К каждому типу уравнений приведены соответствующие примеры, и дано подробное пояснение их решений, указываются особенности приведенных подстановок.

Научная новизна: впервые приведены приемы решения некоторых квадратных уравнений, корни которых невозможно найти с помощью формул нахождения корней приведенного квадратного уравнения и квадратного уравнения общего вида. Этот материал обогатит математические знания учащихся, систематизирует их. Он окажет неоценимую помощь в подготовке учащихся к сдаче экзаменов, к выполнению самостоятельных творческих работ.

Теоретическая значимость состоит в ознакомлении обучающихся с новыми типами уравнений и способами нахождения их корней. Приведенный материал позволит учащимся решать уравнения, которые в настоящее время предлагаются во многих дидактических материалах на выпускных и вступительных экзаменах по математике. Учащиеся будут ознакомлены с новыми способами решения новых типов рациональных уравнений.

Практическая значимость состоит в том, что обучающиеся найдут конкретные примеры решения новых типов уравнений, которые сводятся к решению квадратных. Обучающиеся будут вооружены новыми способами и приемами решения уравнений, которые основаны на специальных приемах подстановки и замены переменных.

Ведущей содержательно-методической линией в школьном курсе алгебры является линия уравнений, которая раскрывается на протяжении всего периода обучения учащихся. Центральное место занимают квадратные уравнения (квадратные уравнения общего вида и приведенные квадратные уравнения). Школьная программа алгебры для их решения предлагает формулы нахождения корней. Анализ школьных учебников, а также различных тестов и других контрольно-измерительных материалов показывает, что основная масса предлагаемых квадратных уравнений нацелена на разработку предложенных формул нахождения корней. Но анализ тестов, заданий, предложенных в контрольно-измерительных материалах, показывает, что не все они могут быть решены посредством предложенных формул нахождения корней – для их решения нужны другие способы и средства. В данной статье мы ставим своей целью рассмотреть уравнения, для решения которых их надо прежде всего свести к квадратным, а затем уже находить корни.

Написание текста статьи предполагало использование таких методов исследования, как анализ литературных источников по теме исследования, структурирование категориально-понятийного аппарата исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов исследования.

Соответствующий материал читатель найдет в работах Далингера В.А. [1; 2].

Перейдем к рассмотрению примеров различных типов уравнений.

1. Биквадратные уравнения.

Эти уравнения имеют вид $ax^4 + bx^2 + c = 0$ ($a \neq 0$).

Для их решения используют подстановку $x^2 = t$.

Решения этих уравнений хорошо изложено в действующих учебниках алгебры и учебных пособиях, а поэтому мы на них подробно останавливаться не будем.

2. Уравнения, содержащие взаимно обратные выражения.

Уравнения вида

$$a \cdot \frac{f_1(x)}{f_2(x)} + b \cdot \frac{f_2(x)}{f_1(x)} = c$$

решаются с помощью подстановки

$$\frac{f_1(x)}{f_2(x)} = t \qquad (*).$$

Тогда $\frac{f_2(x)}{f_1(x)} = \frac{1}{t}$ и относительно t получаем уравнение $a \cdot t + b \cdot \frac{1}{t} = c$ или $at^2 - ct + b = 0$.

3. Уравнения четвертой степени, решение которых сводится к решению квадратных уравнений путем выделения полного квадрата

Решить уравнение $x^4 + 6x^3 + 5x^2 - 12x + 3 = 0$.

Решение:

$x^4 + 6x^3 + 5x^2 - 12x + 3 = 0$,

$\left(x^2 + 3x\right)^2 - 4\left(x^2 + 3x\right) + 3 = 0$.

Введем обозначение $x^2 + 3x = t$. Будем иметь $t^2 - 4t + 3 = 0$, откуда $t_1 = 1$, $t_2 = 3$. Относительно переменной x получаем следующие корни:

$$x_{1,2} = \frac{-3 \pm \sqrt{13}}{2}, x_{3,4} = \frac{-3 \pm \sqrt{21}}{2}.$$

По указанному типу уравнений читатель найдет материал в работах Баврина И.И. [3], Дорофеевой А.В. [4], Богомолова Н.В. [5].

4. Возвратные уравнения.

Алгебраическое уравнение вида $a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + ... + a_1 x + a_0 = 0$ называются возвратным, если имеют место условия $a_n = a_0$, $a_{n-1} = a_1$, $a_{n-2} = a_2$,...

Решить уравнение $2x^4 + 3x^3 - 16x^2 + 3x + 2 = 0$.

Разделим обе части уравнения на $x^2 \neq 0$, будем иметь

$$2x^2 + 3x - 16 + \frac{3}{x} + \frac{2}{x^2} = 0 \cdot$$

$$2\left(x^2 + \frac{1}{x^2}\right) + 3\left(x + \frac{1}{x}\right) - 16 = 0 \qquad (*).$$

Введем обозначение

$$t = x + \frac{1}{x} \qquad (**).$$

Выразим, используя это равенство, выражение $x^2 + \frac{1}{x^2}$, для чего возведем обе части равенства (**) в квадрат:

$$\left(x + \frac{1}{x}\right)^2 = t^2, \; x^2 + \frac{1}{x^2} = t^2 - 2 \cdot$$

Тогда уравнение (*) примет вид

$2\left(t^2 - 2\right) + 3t - 16 = 0$ или $2t^2 + 3t - 20 = 0$,

откуда $t_1 = -4$, $t_2 = \frac{5}{2}$. При $t = -4$ имеем $x + \frac{1}{x} = -4$, откуда $x_{1,2} = -2 \pm \sqrt{3}$. При $t = \frac{5}{2}$ имеем $x + \frac{1}{x} = \frac{5}{2}$, откуда $x_3 = \frac{1}{2}$, $x_4 = 2$.

5. Уравнения вида $(x+a)(x+b)(x+c)(x+d) = t$.

Уравнения такого вида приводятся к квадратным уравнениям, если имеет место равенство $a + b = c + d$ (или $a + c = b + d$ или $a + d = b + c$).

1. Уравнения вида $(x+a)^4 + (x+b)^4 = c$.

Эти уравнения сводятся к биквадратному уравнению подстановкой $x = t - \frac{a+b}{2}$. Такая подстановка обосновывается следующими соображениями:

$\begin{cases} x+a=t+m \\ x+b=t-m \end{cases}$ $a-b=2m$ или $m=\frac{a-b}{2}$,

$x+a=t+\frac{a-b}{2}$, $x=t-\frac{a+b}{2}$.

В таком случае исходное уравнение примет вид

$$\left(t+\frac{a-b}{2}\right)^4+\left(t-\frac{a-b}{2}\right)^4=c,$$

$$t^4+6\cdot\left(\frac{a-b}{2}\right)^2t^2+\left(\frac{a-b}{2}\right)^4=\frac{c}{2},$$

По указанному типу уравнений читатель найдет материалы в работах [6; 7].

7. Уравнения вида $\frac{ax}{px^2+nx+q}+\frac{bx}{px^2+mx+q}=c$.

Такие уравнения сводятся к квадратной подстановке $px+\frac{q}{x}=t$.

Если $c = 0$, то $x_1 = 0$ и дальнейшее сводится к решению квадратного уравнения относительно x.

Если $c \neq 0$, то $x \neq 0$, и тогда можно числитель и знаменатель каждой дроби левой части уравнения разделить на x. В таком случае будем иметь

$$\frac{a}{px+n+\frac{q}{x}}+\frac{b}{px+m+\frac{q}{x}}=c.$$

Это уравнение при условии $t\neq -n$, $t\neq -m$ приводится к квадратному

$$ct^2+(mc+nc-a-b)t+mnc-am-bn=0.$$

8. Однородные уравнения.

Решить уравнение $(x-2)^2(x+1)^2-(x-2)(x^2-1)-2(x-1)^2=0$.

Положим $u=(x-2)(x+1)$ $v=x-1$. Тогда исходное уравнение примет вид $u^2-uv-2v^2=0$.

Легко проверить, что $x = 1$ не является корнем заданного уравнения, и поэтому можно считать, что $v \neq 0$.

Разделим последнее уравнение на v^2 и введем подстановку $y=\frac{u}{v}$.

Будем иметь $y^2-y-2=0$. Окончательно получаем

$x_{1,2}=\pm\sqrt{3}$, $x_3=0$, $x_4=3$.

9. Уравнения, решаемые методом замены.

Решить уравнение $(x^2+x+1)(x^2+x+2)=12$.

Введем подстановку $y=x^2+x+1$, тогда

$x^2+x+2=x^2+x+1+1=y+1$.

Исходное уравнение примет вид $y^2+y-12=0$. Корни этого уравнения $y_1=-4$, $y_2=3$.

При $y=-4$ имеем $x^2+x+1=-4$. Это уравнение действительных корней не имеет. При $y=3$ имеем $x^2+x+1=3$, откуда $x_1=-2$, $x_2=1$.

10. Уравнения, решаемые методом разложения на множители.

Решить уравнение $x^4-x^3+2x^2+x-3=0$. Перебрав делители свободного члена (–1, 1, –3, 3), убеждаемся, что $x = –1$ является корнем многочлена, стоящего в левой части заданного уравнения.

Дальше можно поступить одним из следующих способов: либо разделим многочлен на $(x + 1)$, либо произведем целесообразную группировку. Пойдем по второму пути, будем иметь

$$x^4-x^3+2x^2+x-3=(x+1)(x^3-2x^2+4x-3).$$

Опять составим список делителей числа (–3): –1, 1, –3, 3. Непосредственной проверкой убеждаемся, что $x = 1$ является корнем этого многочлена. Окончательно будем иметь $x^3-2x^2+4x-3=(x-1)(x^2-x+3)$.

Откуда имеем $x_1=-1$, $x_2=1$ (квадратный трехчлен не имеет действительных корней).

Пытливый ум читателя позволит ему привести еще примеры уравнений, которые целесообразно предложить учащимся для самостоятельного решения.

Предложим уравнения для самостоятельного решения читателями:

Решить уравнение:

1. $x^3-x^2-8x+6=0$.
2. Найти среднее арифметическое всех корней уравнения:

а) $(x-0{,}5)^2(3x+9)=(x+3)(4x^2-1)$;

б) $(x-3)(x-1)^3+(3-x)(x-2)^3=7(x-3)$.

3. Решить уравнения:

а) $x^4+2x^3-6x^2+2x+1=0$;

б) $x(x+1)(x+2)(x+3)=120$;

в) $(x+1)(x^2+2)+(x+2)(x^2+1)=2$.

4. Найти произведение корней уравнения:

$(x^2-7x+10)(x^2-9x+18)=18$.

5. Решить уравнение:

а) $x^3-(a+b+c)x^2+(ab+ac+bc)x-abc=0$;

б) $(2x+a)^5+(2x-a)^5=25a^5$;

в) $10x^3-3x^2-2x+1=0$.

При изучении учащимися в курсе физики таких тем, как «Электричество», «Оптика», «Квантовая механика», «Механика» и др., приведенные типы уравнений будут востребованы.

6. Полоса жести шириной a должна быть согнута в виде открытого цилиндрического желоба (сечение желоба имеет форму дуги кругового сегмента). Найти значение центрального угла, опирающегося на эту дугу, при котором вместимость желоба будет наибольшей.

7. Дождевая капля падает под действием силы тяжести, равномерно испаряясь так, что ее масса m изменяется по закону $m(t)=1-\frac{2}{3}t$ (m измеряется в граммах, t – в секундах). Через сколько времени после начала падения кинетическая энергия капли будет наибольшей?

8. Из всех прямоугольников данного периметра найти тот, у которого диагональ наименьшая.

9. При каком значении параметра a касательная к графику функции $y=a-x^2$ отсекает от первой четверти равнобедренный треугольник с площадью, равной $\frac{9}{32}$?

10. Найти все значения параметра a ($a > 0$), при каждом из которых площадь фигуры, ограниченной кривыми $y=\frac{2\sqrt[3]{a}x-x^2}{1+a^3}$ и $y=\frac{x^2}{1+a^3}$, будет наибольшей.

В статье рассмотрены следующие типы уравнений: биквадратные уравнения, однородные уравнения, уравнения, содержащие взаимно обратные выражения, уравнения четвертой степени, решения которых сводится к решению квадратных уравнений путем выделения полного квадрата, возвратные уравнения, уравнения четвертой степени, которые подстановкой сводятся к биквадратному уравнению, однородные уравнения, уравнения, решаемые методом разложения на множители; указаны особенности каждого типа уравнений, приведены подробные указания по решению каждого типа уравнений; приведены примеры решения каждого типа уравнений, которые помогут обучающимся в самостоятельном решении предложенных уравнений.

В школьной практике мы использовали материал, приведенный в статье для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся по математике, а также при организации тематического повторения. Анализ деятельности учащихся показал, что используемый ими учебный материал доступен основной массе учащихся и вызывает у них познавательный интерес. Многие учащиеся выступили с докладами по теме «Решение уравнений, которые сводятся к решению квадратных уравнений». Некоторые учащиеся оформили и опубликовали статьи по выбранным темам.

Анализ учебно-исследовательской деятельности учащихся показал, что они и в дальнейшем проявляли повышенный интерес к исследовательской деятельности; повысилось качество знаний по программному материалу. Особый интерес у учащихся вызвали приемы решения указанных типов уравнений.

Библиографический список

1. Далингер В.А. Характеристика различных типов рациональных уравнений и методов их решения. *Инновационные подходы в обучении математике в школе и вузе*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Омск, 2023: 29–34.
2. Далингер В.А. *Развивающие задачи по математике для обучающихся 5–9 классов*: учебное пособие. Омск: Амфора, 2020.
3. Баврин И.И. *Математика*: учебник и практикум для СПО. Москва: Юрайт, 2017.
4. Дорофеева А.В. *Математика*: *сборник задач*: учебно-практическое пособие для СПО. Москва: Юрайт, 2017.

5. Богомолов Н.В. *Математика. Задачи с решениями*: учебное пособие для СПО. Москва: Юрайт, 2017.
6. *ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты*. Москва: Национальное образование, 2016.
7. *ЕГЭ. Математика. Базовый уровень: типовые экзаменационные варианты*. Москва: Национальное образование, 2016.

References

1. Dalinger V.A. Harakteristika razlichnyh tipov racional'nyh uravnenij i metodov ih resheniya. *Innovacionnye podhody v obuchenii matematike v shkole i vuze*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2023: 29-34.
2. Dalinger V.A. *Razvivayuschie zadachi po matematike dlya obuchayuschihsya 5-9 klassov*: uchebnoe posobie. Omsk: Amfora, 2020.
3. Bavrin I.I. *Matematika*: uchebnik i praktikum dlya SPO. Moskva: Yurajt, 2017.
4. Dorofeeva A.V. *Matematika*: *sbornik zadach*: uchebno-prakticheskoe posobie dlya SPO. Moskva: Yurajt, 2017.
5. Bogomolov N.V. *Matematika. Zadachi s resheniyami*: uchebnoe posobie dlya SPO. Moskva: Yurajt, 2017.
6. *EG`E. Matematika. Profil'nyj uroven': tipovye `ekzamenacionnye varianty*. Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2016.
7. *EG`E. Matematika. Bazovyj uroven': tipovye `ekzamenacionnye varianty*. Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2016.

Статья поступила в редакцию 02.11.23

УДК 37.013.43+37.013.41+37.058 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-119-124

***Kamalova G.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Kazan State Conservatoire n.a. N.G. Zhiganov (Kazan, Russia), E-mail: gulnurrk88@mail.ru*
***Sharipov I.I.,** dramatic actor, Kazan Tatar State Young Spectator's Theatre n.a. G. Kariev (Kazan, Russia), E-mail: Ilyas.bayn@mail.ru*

DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE OF A PERSONALITY THROUGH INSTRUMENTAL PRACTICES IN A PRIVATE MUSICAL SCHOOL. Developing and forming of a cultural competence of a personality is essential in upbringing and education of a person. Under modern realities, successful implementation in professional and social life needs a person to understand people of different cultures and to effectively interact with them. The work objective is to identify the factors of successful functioning outside a state educational establishment (by the example of a private musical school) in the context of the cultural competence of a personality. To reach the set goal, the researchers apply methods facilitating the solution of the following tasks: to define the essence of the "cultural competence of a personality" and the possibility to develop it through creative activity; to consider and implement effective practices in musical education and upbringing as a means of developing the cultural competence of a personality; to reveal the potential of a private musical school in the system of musical education and upbringing. As a result, the authors provide a definition of the "development of the cultural competence of a personality through creative practices". Based on the studied experience of the educational establishment and providing musical education outside the state forms, the authors implemented the practice of a private musical school "Ilyas Bayan School" to preserve national musical culture (by the example of the Republic of Tatarstan).

Key words: **cultural competence, musical education, bayan art, national musical culture**

***Г.Р. Камалова**, канд. пед. наук, ст. преп., Казанской государственной консерватории имени Н.Г. Жиганова, г. Казань, E-mail: gulnurrk88@mail.ru*
***И.И. Шарипов,** актер драмы Казанского татарского государственного театра юного зрителя имени Г. Кариева, г. Казань, E-mail: Ilyas.bayn@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ЧАСТНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Развитие и формирование культурной компетентности личности является одним из важнейших в процессе воспитания и образования человека. Современные реалии таковы, что для успешной реализации как в профессиональной, так и в общественной жизни человек должен обладать способностью понимать людей из других культур и эффективно взаимодействовать с ними. Целью данной работы является определение факторов, способствующих успешному функционированию вне государственного учебного заведения (на примере частной музыкальной школы), в контексте развития культурной компетентности личности. Для реализации поставленной цели в статье применялись методы, способствующие решению задач: определению сущности «культурная компетентность личности» и возможности ее развития средствами активного творчества; рассмотрению и внедрению эффективных практик в организации музыкального образования и воспитания как средства развития культурной компетентности личности; раскрытию потенциала частной музыкальной школы в системе музыкального образования и воспитания. В результате авторами определено понятие «развитие культурной компетентности личности средствами творческих практик» на основе изученного опыта в организации и введения внегосударственных форм музыкального образования реализована практика частной музыкальной школы Ilyas Bayan School в сохранении национальной музыкальной культуры (на примере Республики Татарстан).

Ключевые слова: **культурная компетентность, музыкальное образование, баянное искусство, национальная музыкальная культура**

В России формированию культурной компетентности личности уделяется особое внимание. А.Я. Флиер, подробно рассматривая данное явление, описывает внутреннюю целостность социокультурного образования, фокус которого направлен на человека и сферы его деятельности, такие аспекты, как мотивационные, коммуникативные, творческие и другие, что, по сути, и составляет культуру индивида. Ученый отмечает, что для повышения эффективности образования необходима культурологизация каждого сегмента образовательной сферы, целью которой является обучение «профессии полноценного члена общества» [1]. А.Я. Флиер называет данный процесс системой культурной компетентности личности. Выделяя компонентный состав данной системы (компетентность по отношению к институциональным, конвенциональным нормам, а также компетентность по отношению к образцам социальной престижности и языкам социальной коммуникации [1]), специалист подчеркивает, что одной из сложных задач образования, а значит и системы культурной компетентности личности, является «адекватное понимание наиболее сущностных типологических признаков и черт той культурно-ценностной системы, которая реально доминирует в обществе». Таким образом, проблема заключается не в методе обучения, а «в той культурной типологии, которую оно должно воспроизводить». Для определения ключевых векторов выстраивания данной культурно-ценностной системы в России принята Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года [2]. Обращая внимание на культуру региона Республики Татарстан, необходимо отметить ее многонациональность (взаимодействие восточной и западной цивилизаций). Данный факт стал одним из причин утверждения Кабинетом Министров Республики Татарстан Концепции формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года [3]. Опираясь на обозначенные государством векторы в развитии культурной компетентности личности и понимая объемность феномена, в рамках своей работы мы концентрируемся на определении возможностей активных творческих практик на национальных инструментах (баянно-аккордеонное направление), организованных в форме частного музыкального образования в русле развития культурной компетентности личности. Выбор данного сектора музыкального образования (баянно-аккордеонное направление) обусловлен позицией сообщества музыкантов, отмечающих тенденцию роста числа преподавателей, имеющих высшее образование, и спадом количества людей, страстно увлекающихся профессиональной инструментальной музыкой на баяне и аккордеоне [4]. Рассматривая сектор внегосударственных форм музыкального образования, необходимо отметить ряд преимуществ, которые «экономят время» для вхождения личности в мир активного творчества: это работа с каждым желающим независимо от уровня теоретической и практической подготовки; работа с людьми разного возраста; учет интересов и потребностей для выстраивания долгосрочного образовательного процесса и т. д. Таким образом,

мы считаем исследование выбранного направления в системе музыкального образования и искусства в качестве средства развития культурной компетентности личности актуальным.

Соответственно, цель данной работы – в рамках развития культурной компетентности личности определить эффективные механизмы (организационные, образовательные, воспитательные), способствующие функционированию частной музыкальной школы.

Задачи:

– определить сущность понятий «культурная компетентность личности» и «развитие культурной компетентность личности в процессе активного инструментального творчества»;

– раскрыть потенциал частной музыкальной школы, предполагающий рассмотрение эффективных организационных, образовательных и воспитательных практик в системе музыкального образования и воспитания;

– проанализировать успешный опыт мировых исполнителей баянистов-аккордеонистов в работе с людьми разного возраста для интеграции в личную практику авторов, адаптации в частной музыкальной школе Ilyas Bayan School.

В работе использовались теоретические методы, подразумевающие анализ нормативно-правовой документации; анализ научной, практической и методической литературы в области музыкального образования, истории и развития баянного и аккордеонного искусства; сравнение отечественной и зарубежной практики. Также применялись практические методы в виде организации работы по обучению игре на баяне в рамках частной школы Ilyas Bayan School и интервью-бесед с участниками образовательного процесса.

Далее перейдем *к обсуждению* вышеизложенных позиций и решению задач.

В ходе решения первой задачи – формулировки понятия развития культурной компетентности личности в современных реалиях средствами инструментальных практик – обратимся к определению родственных терминов.

По общепринятому мнению, ключевое различие между компетенцией и компетентностью заключается в их объеме и качестве, а именно – компетентность трактуется как более широкое понятие и представляет собой комплекс навыков, общих знаний и умений, необходимых для выполнения задачи или задания. В свою очередь, компетенция фокусируется на конкретных навыках, умениях и знаниях и выступает как способность выполнять что-то качественно и профессионально, являясь неким триггером, вносящим вклад в общую компетентность. Рассматривая сферу творческих практик, реализуемых в работе с каждым желающим и с широкой аудиторией, считаем актуальным применение такого более объемного понятия, как «культурная компетентность», нежели компетенция. Так, А.Т. Колосовская определяет культурную компетентность как цельное качество личности, которое включает в себя знания об особенностях разных культур, умение по-своему прорабатывать «инокультурную информацию», а также опыт коммуникативной деятельности [5]. Р. Хенви трактует данный феномен как культурную грамотность и постижение особенностей культуры и народа – ее носителя на уровне сознания, понимания различий между своей и чужой культурами [6]. Ш.К. Тохиржанова характеризирует термин «культурная компетентность» как результат долгосрочного процесса, реализующийся в три основных этапа: развитие осведомленности, приобретение знаний, а также развитие и поддержание межкультурных навыков [7]. В иностранных государствах культурная компетентность понимается как способность к адаптации и эффективной работе в различной культуре. В России данный термин описывается как способность к диалогу культур, толерантному сознанию и поведению в поликультурном мире, готовность к сотрудничеству с другими людьми [3]. Опираясь на Концепцию формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года [3], следует отметить, что важным моментом в развитии культурной компетенции личности является эффективная культурная коммуникация. Считаем, что данный компонент (культурная коммуникация) наиболее качественно раскрывается с помощью инструментальных практик, обладающих качеством непрерывного взаимодействия и трансляции межкультурного творчества людей. Опираясь на изложенные позиции, рассмотрим наиболее успешные практики развития культурной компетентности в условиях мультикультурного общества.

В данном вопросе интересен опыт Китайской Народной Республики, где уделяется пристальное внимание национальной музыкальной культуре, являющейся неотъемлемой частью развития культурной компетентности. В китайской системе музыкального образования внимание акцентируется на схожести, очередности и преемственности этапов в процессе овладения родным языком и музыкой, а именно – изучение национального диалекта → изучение родного языка (китайского) → изучение иностранного языка. Соответственно, в обучении музыке первостепенно важным ресурсом для музыкального развития должна быть национальная музыкальная культура.

Специалистами отмечено, что «положение традиционной музыки очень опасно... основная причина заключается в том, что обстоятельства для ее производства и развития либо исчезли, либо изменились...» [8]; а именно – популярная западная музыка принесла «огромный шок» традиционной музыке, а также создала препятствия для защиты и наследования традиционной музыки [8]. В рамках китайской политики «открытых дверей» 1980-х годов средства массовой информации, включая кино, телевидение и Интернет, быстро развивались, постепенно становясь основным каналом для получения людьми культурной информации и играя все более важную роль в формировании эстетических вкусов молодежи [8].

Данные выборочных исследований показывают, что 90% учащихся средних школ любят поп-музыку и только 2% – национальную музыку; среди студентов колледжей 90% предпочитают поп-музыку, 53% – западные симфонические и вокальные произведения и только 26% – традиционную китайскую музыку; на музыкальных факультетах в высших школах музыки только 2% будущих преподавателей музыки надеются, что смогут передать практики традиционной китайской музыки [8]. Эти данные, хотя и лишь частичные, хорошо демонстрируют, как молодое поколение в Китае под воздействием западной поп-музыки стало безразлично к традиционной китайской музыке. В связи со сложившейся ситуацией в Китае предприняты следующие меры: акцентировано внимание на общем школьном образовании (учебная программа по музыке придерживается принципов единства идеологических и художественных качеств, т. е. содержание программ основано на изучении китайских народных художественных форм вокальной и инструментальной музыки, которые имеют сильные этнические особенности и идеологическое качество; далее изучается музыка других стран). В системе подготовки кадров введены *курсы по традиционной музыкальной культуре*. Ярким примером является музыкальный факультет колледжа Хулун-Буир во Внутренней Монголии (КНР), в котором на отделении подготовки будущих учителей музыки есть класс народные песни HulunBuir (Hulunbeier); позже кафедра также учредила курс «Народная музыка монгольского этноса», составила учебник, чтобы помочь студентам понять местную традиционную музыку, а также её историю и коннотации [8].

В 2002 году Китай официально приступил к осуществлению проекта по сохранению и защите китайского устного и нематериального культурного наследия. В 2006 году китайское правительство объявило вторую субботу июня *Днем культурного наследия.* Специалистами из Китая необходимость сохранения национальной музыкальной культуры понимается как основа в процессе формирования национальной идентичности личности, далее – общего национального сознания и как результат – достижения социальной гармонии [8]. В этой связи современное китайское музыкальное образование использует методы продвижения национального искусства и инкорпорирует музыкальные практики из других культур в китайское общество с целью создания гармоничной системы музыкального воспитания, в которой есть понимание родной культуры, уважение ценностей и понимание музыки других культур.

Таким образом, на основе изученного материала дадим определение развития культурной компетентности личности средствами инструментальных практик – *это организация деятельности по вовлечению личности в мир активного творчества, в котором осуществляется процесс передачи знаний музыкальных особенностей разных культур, навыков исполнения народного музыкального репертуара, а также приобретения опыта в умении внедрить полученные знания и навыки в современный музыкальный мир исполнительства*. Данное определение составляет теоретическую значимость нашей работы.

Определив многогранность направлений, требующих развития в рамках культурной компетентности личности, в рамках решения второй задачи считаем актуальным рассмотреть сектор частного музыкального образования (на примере частной музыкальной школы), потенциал которого заключается в развитии долгосрочной мотивации и вовлечении в активное творчество большого количества людей.

Частные музыкальные школы только «набирают обороты» в России по сравнению с государственными ДМШ и ДШИ, которые по традиции направлены на образование детей и подростков, исключая категорию старше 18 лет. Анализируя процесс развития культурной компетентности личности, считаем необходимым вовлечение всех возрастных категорий, так как для занятий творчеством нет ограничений в возрасте. Рассмотрение частной сферы в культурном ландшафте г. Казани обусловлено тем, что в 2019 году столица Татарстана вошла в сеть креативных городов ЮНЕСКО по направлению «музыка» [9]. Сеть объединяет города, в которых активно развивается творчество. Проанализируем текущее состояние частной сферы в музыкальном образовании, рассмотрим успешные практики и предложим возможные пути развития культурной компетентности личности.

Рассматривая «жизнеспособность» данной сферы, необходимо определить, как осуществляется взаимодействие, а именно – «партнерство» частного и государственного в системе образования. По мнению специалистов из области здравоохранения, где частная сфера развивается очень интенсивно и есть опыт «партнерства» [10], первостепенно необходимо четко обозначить границы области работы для каждой структуры. В будущем эта работа должна быть направлена, прежде всего, на взаимодополнение деятельности для общественной пользы и только во вторую очередь – на выстраивание взаимовыгодных отношений и получение прибыли, без которой существование частной сферы невозможно [11]. В реальности необходимо решить проблему, препятствующую достижению данной цели, – это *отсутствие всеобъемлющего законодательства*, касающегося государственно-частного партнерства. В настоящее время партнерство в большинстве случаев реализуется на случайной и конъюнктурной основе, что препятствует выстраиванию долгосрочных стратегий; не определены *фиксированные объемы (доли) участия каждой из сторон в процессе принятия решений и установке приоритетов.* Термин «партнерство» создает впечатление равен-

ства, однако данный баланс не достигается оптимальным образом. Это имеет негативные последствия, например, в механизмах управления, принятия решений. Также часто в отношениях между государственным и частным секторами неясно, перед кем подотчетны эти партнерства, в соответствии с какими критериями и кто устанавливает приоритеты. Игнорируются *требования долгосрочной устойчивости* в государственно-частных партнерствах, являющиеся залогом стабильности и прочности развития. Недостаточное внимание уделяется *мобильности частной сферы,* которая быстро реагирует на потребности общества. При этом значительные ресурсы коммерческого частного сектора делают его выгодным партнером для инициатив [10]. В качестве мер по улучшению партнерства специалисты предлагают придерживаться следующих принципов: партнерские отношения необходимо устанавливать в контексте *социальной ответственности,* основанной на концепции справедливости, т. е. *первостепенно «на выгоде для общества», а не на «взаимной выгоде для партнеров»*; *партнерские отношения должны соответствовать национальным приоритетам*, т. е. дополнять, а не дублировать государственные инициативы и быть интегрированными с национальными системами без какого-либо конфликта интересов; необходимо введение свода *руководящих принципов* для разработки системы управления (включая критерии отбора, определение роли государственного и частного секторов, распределение обязанностей, привлечение участников процесса (кадры), а также помощь в разработке моделей, описывающих комбинированные управленческие структуры, нацеленные на совершенствование систем управления).

В результате специалисты сходятся во мнении: импульс для активизации усилий по созданию прозрачных и благоприятных условий для государственно-частного партнерства должен исходить *от государственного сектора*. В современных условиях государственно-частное партнерство представляется не только неизбежным, но и желательным [11]. Хотя данные факторы определены специалистами здравоохранения, мы считаем возможным использовать их опыт для определения ниши частного музыкального обучения в системе непрерывного музыкального образования.

Рассмотрим законодательный опыт Словении, в нормативно-правовых документах которой прописаны положения о частной форме образования.

В Словении в области частного образования правовым регулятором является *Закон о музыкальных школах (ZGla)* [12] и *Закон об организации и финансировании образования (ZOFVI)* [12]. Частные школы, которые реализуют утвержденные государством программы начального образования, начального музыкального образования, среднего профессионального и профессионального образования, а также гимназии, имеют право на получение средств из национального бюджета или бюджета местного сообщества, если они отвечают следующим условиям: школы с музыкальной образовательной программой проводят уроки, по крайней мере, на трех инструментах, играющих в оркестре, и имеют не менее 35 учеников; в школе работают квалифицированные сотрудники и преподаватели.

Таким образом, изученный опыт указывает на необходимость усовершенствовать понятие «партнерство» в сфере образования. Для этого государство и частный сектор должны выступать единомышленниками и иметь точки соприкосновения интересов; должны разработать условия сотрудничества, в котором каждая сторона имеет свои цели и задачи и сотрудничает во благо российского музыкального образования. Авторы предлагают четко определить возможности каждой из сторон партнерства, основываясь на практическом опыте ведения музыкального образования в частной сфере (один из авторов работы – И.И. Шарипов).

Итак, мы полагаем, что вкладом *государственного сектора* должно стать создание нормативно-правовой базы для защиты интересов частных образовательных учреждений в сфере музыкального искусства; способствование более быстрым решениям организационных вопросов в открытии и деятельности учреждения; создание возможности финансовой поддержки частной организации в реализации государственных задач, адресованных всей сфере музыкального образования и воспитания; стимулирование добросовестной конкуренции на рынке образовательных услуг; государственный контроль и защита интересов обучающихся. Со стороны *частного сектора* должно быть обеспечено расширение объема предоставляемых образовательных услуг в зависимости от уровня дохода населения; добросовестная конкуренция на рынке образовательных услуг; повышение качества музыкального образования за счет персонализированного обучения; предоставление квалификации международного образца (в рамках данной работы подразумевается узконаправленная музыкальная школа национальных народных инструментов (баян, курай); повышение уровня для конкурирования с зарубежными странами, лидерами в заданной области инструментального искусства; активное участие в обсуждении вопросов по усовершенствованию системы музыкального образования (разработка и внедрение новых методик в сфере образования).

Выполнение данных условий будет способствовать систематизации и продвижению частного музыкального образования в России, что является перспективным направлением для дальнейшего исследования. Для определения варианта механизма управления рассмотрим успешный опыт других государств.

Наиболее грамотно выстроена система в Германии, так как эта страна имеет разветвленную сеть возможностей для получения музыкального образования всеми возрастными группами населения. Музыкальное образование за пределами государственных школ является самостоятельной областью со своими целями, задачами и структурой и предлагает широкий спектр индивидуальных возможностей для активного участия в создании музыки. Частные организации дополняют курсы, предлагаемые государственными учреждениями. Таким образом, население Германии имеет доступ к дифференцированной сети возможностей для музыкальной деятельности, приобретения и развития музыкальных навыков и способностей. Действующая структура реализации музыкального образования в Германии включает Ассоциацию немецких музыкальных школ (VerbanddeutscherMusikschulen, или VdM), Немецкую ассоциацию бесплатных музыкальных школ (Bundesverband derFreienMusikschulen, или bdfm), частные музыкальные школы, внештатных учителей музыки (фрилансеры), любительское музицирование [13].

Согласно приведенному перечню, в Германии, в качестве руководящего принципа существует *система ассоциаций*. Кратко определим существенные особенности каждой из них.

В настоящее время более 900 государственных музыкальных школ являются членами Ассоциации немецких музыкальных школ (VerbanddeutscherMusikschulen, (далее – VdM). Основными приоритетами VdM являются предоставление каждому возможности заниматься музыкой, обеспечение преемственности общего образовательного опыта, обеспечение организационной структуры предлагаемых курсов и содействие разнообразию музыкальной культуры общества. Школы, желающие присоединиться к VdM, должны соответствовать многочисленным критериям качества. Это означает, что членство в ассоциации гарантирует определенный уровень преподавания. Учителя должны иметь музыкальное образование и соответствующий уровень квалификации, а директора школ – музыкальную степень. VdM разрабатывает учебные планы, проводит программы непрерывного образования и конгрессы, а также консультирует школы по вопросам членства в ассоциации. Ряд школ разработали дополнительные программы обеспечения качества, например, сотрудничество с общеобразовательными школами (согласно данным VdM, примерно каждая третья совместная программа связана с начальной школой), с дошкольными учреждениями (программа раннего музыкального образования «MusikalischeFrüherziehung»), с группами «взрослых новичков и людей, возвращающихся к музыке после долгого перерыва» (сегодня около 10% учащихся государственных музыкальных школ – лица старше 19 лет), с группами людей «серебряного» возраста (в настоящее время 1,8% учащихся VdM – лица старше 60 лет). Кроме того, VdM прилагает согласованные усилия для интеграции детей иммигрантов. Популярная музыка уже давно является регулярной частью учебных программ музыкальных школ. В дополнение к таким инструментам, как электрогитара, бас, саксофон и клавишные, в школах также есть ансамбли, играющие рок, поп или джаз. Школы в сельской местности создают ансамбли или предлагают обучение игре на инструментах, характерных для народной музыки (также учитываются народные инструменты иммигрантов). Около половины расходов, понесенных государственными музыкальными школами, оплачивается из государственного бюджета. Наибольшая доля обеспечивается местными властями, в то время как доли, оплачиваемые правительствами земель, сильно варьируются от местности к местности – от 1% до более чем 19%. В некоторых землях существуют юридически обязательные руководящие принципы аккредитации и финансирования музыкальных школ, так что государственное финансирование связано с критериями качества VdM. Около двух третей школ VdM управляются правительствами на муниципальном уровне. Одна треть управляется Ассоциацией, но по-прежнему получает значительное государственное финансирование. Взимается плата за обучение, которая покрывает около половины расходов учреждения [13].

В дополнение к обычным музыкальным школам в Германии также есть очень широкий спектр частных, или независимых музыкальных школ. Среди них есть как крупные компании, так и небольшие предпринимательские формы деятельности; некоторые сами ведут подготовку учителей и используют собственные учебные материалы. Частные учителя музыки могут по собственной инициативе управлять небольшими школами, которые обычно расположены в одном месте и иногда ориентированы на определенный жанр (например, жанр популярной музыки) или конкретный инструмент.

Многие частные музыкальные учреждения не имеют в своем названии понятия «школа», в своей работе совмещают обучение и коммерческую деятельность по продажам. Например, музыкальные магазины могут предлагать обучение игре на различных инструментах, поскольку частные музыкальные школы должны быть экономически жизнеспособными. В зависимости от местности и наличия или отсутствия музыкально-образовательного учреждения местные власти предоставляют субсидии для поддержания и развития этого направления.

Немецкая ассоциация бесплатных музыкальных школ (Bundesverband derFreienMusikschulen, далее – bdfm) представляет собой консорциум музыкальных образовательных учреждений с согласованными стандартами сертифицированного членства. Первым критерием полноправного членства является то, что школа не должна иметь какой-либо иной цели, кроме преподавания, например, не должна быть связана с продажей инструментов. Другие критерии касаются договорных соглашений, учебного пространства, участия в общественной музыкальной жизни, квалификации преподавателей, хотя здесь стандартное музыкальное образование не является обязательным. Тот, кто видит музыкальную школу с логотипом «Бесплатная музыкальная школа – сертифицирована bdfm»,

может быть уверен, что музыкальная школа работает исключительно с обученными преподавателями и имеет надлежащее руководство [13]. Для получения сертификата «Бесплатная музыкальная школа» учреждение должно регулярно проходить проверку в Федеральной ассоциации бесплатных музыкальных школ. Как и школы VdM, многие музыкальные школы bdfm сотрудничают с государственными общеобразовательными школами и различными досуговыми учреждениями. Школы bdfm работают со всеми возрастными группами, однако необходимо отметить, что 18% участников составляют лица старше 26 лет, что значительно больше, чем в школах – членах VdM (7% от общего количества учащихся). По сравнению с музыкальными школами VdM, у членов bdfm гораздо меньше преподавателей на постоянных контрактах: таковых имеют лишь около 7% школ. Таким образом, подавляющее большинство музыкальных школ bdfm являются либо индивидуальными предприятиями (68,3%), либо организованы как некоммерческие общества с ограниченной ответственностью (9,8%), гражданско-правовые партнерства (6,5%), некоммерческие ассоциации (5,7%) или, реже, коммерческие компании (3,3%) или коммерческие ассоциации (1%). В целом, лишь 15,5% школ – членов bdfm имеют некоммерческий статус. Только около четверти таких школ получают субсидии из государственного бюджета.

В Германии также распространено понятие «внештатные учителя музыки». Внештатные учителя музыки всегда были основой музыкального образования за пределами государственной школьной системы Германии. Сам факт того, что пятая часть участников конкурса «Молодежь создает музыку» на национальном уровне обучается у частных преподавателей музыки, не связанных с музыкальными школами, свидетельствует об их высокой квалификации. Они преподают на всех уровнях, от начинающих учеников до готовящихся к поступлению в университет, а в некоторых случаях работают с профессиональными музыкантами. Большинство педагогов адаптируются к расписанию учащихся и могут удовлетворить потребность ученика в обучении на дому. Объединившись, внештатные учителя музыки могут предложить более широкий спектр обучения, например, уроки игры в ансамбле. Иногда школы или церковные общины организуют частное обучение и предоставляют для этого необходимые помещения. В целом частные преподаватели способствуют персональному обучению музыке. Поскольку частное преподавание музыки не обязательно требует формальной квалификации, многие внештатные преподаватели музыки вступают в Ассоциацию немецких музыкантов (DeutscherTon-künstlerverband, DTKV). Членство требует подтверждения профессиональной деятельности, а также DTKV заключает рамочные контракты со страховыми компаниями, организует конференции и курсы, выступает в качестве защитника своих членов на политической арене. Например, его руководящий совет и филиалы принимают участие в конференциях и семинарах по организационным и образовательным вопросам в сфере развития образования в стране.

В области любительского музицирования Германия занимает лидирующие позиции в организации инструментальных ансамблей, хоров, которые тоже объединены в ассоциации. Необходимо отметить, что даже в рамках узконаправленных ассоциаций, например, таких как Ассоциация мандолинистов и гитаристов, Ассоциация гармоники и др., самостоятельно организовывается обучение молодых членов, проводятся конкурсы и присуждаются сертификаты о достижениях. Кроме того, любительские музыкальные ассоциации готовят избранных учеников в возрасте от 16 лет в качестве так называемых «музыкальных наставников» для работы с молодежью. Любительские музыкальные ассоциации часто заключают соглашения о сотрудничестве в обучении с федеральными и государственными музыкальными академиями, которые предлагают широкий спектр курсов по всей стране [13].

Таким образом, основой эффективного механизма работы системы музыкального образования является содружество в форме ассоциаций. Они создают условия для качественной организации и проведения творческо-образовательной деятельности, в которой комфортно всем участникам – педагогам и ученикам. Действия данных структур направлены на долгосрочные отношения с участниками процесса, что подтверждается их результатами, рассмотренными ранее.

Таким образом, новизна нашей работы состоит в следующем определении: *современная частная музыкальная школа* – это частное учебное заведение, в котором главным принципом обучения является создание творческой свободы для учащегося и системы персонифицированного обучения, основанного на традициях истории исполнительства и принципах классической методики обучения, причем эти традиции и принципы грамотно адаптируются в соответствии с желаниями, интересами и способностями учащегося. Для создания разветвленной сети учреждений необходим управляющий механизм, организационно-правовая форма, например, *ассоциация*, способствующая обсуждению и решению общих вопросов, и выработке общей стратегии продвижения данной области музыкального образования.

Опираясь на утвержденную Концепцию формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года [3] и изученный зарубежный опыт сохранения народных традиций как фундамента по воспитанию личности (Китай) и вовлечения в активное творчество различных групп населения (Германия), мы считаем возможным и актуальным выбор образовательной траектории, ориентированной на сохранение национальной баянной культуры Татарстана в рамках развития культурной компетентности личности в частной практике. Поскольку частная сфера подразумевает выбор индивидуальных направлений, ориентированных на возможности и интересы обучающегося, в ходе решения третьей задачи мы проанализировали ведущие практики мировых исполнителей баянистов-аккордеонистов с целью подобрать методический материал, который был бы интересен для всех групп населения. Реализовав выявленные принципы и используя отобранный материал, школа Ilyas Bayan School может занять достойное место в системе развития культурной компетентности в Республике Татарстан в рамках выполнения государственно-частного партнерства.

Современное положение баянно-аккордеонного искусства включает три неотъемлемых компонента: *процесс обучения, публичная активность и непрерывный процесс вовлечения общества в мир искусства*. Кратко рассмотрим наиболее интересные и перспективные для нас позиции. По мнению Микко Луома (Финляндия) [4], краеугольным камнем профессионального музыкального мастерства является идея, которую можно выразить как «Музыка имеет значение». Музыкант, приводя пример современной IT-сферы, где создаются новые технологии, изобретаются новые устройства, то есть предложение создает спрос, отмечает, что подобное можно сказать и о музыке, так как музыка, как и другие виды искусства, отражает внутренний мир человека. Например, всем известно, насколько страстными могут быть подростки в отношении одного типа музыки и ненавидеть другой; однако если музыканты и преподаватели начнут относиться к ученикам как к клиентам, т. е. в образовательном процессе ориентироваться только на область интересов ученика, это будет неграмотным подходом в системе обучения музыкальному искусству. Автор считает, что профессионально-инструментальное творчество – это подвижная система, которая должна учитывать современные тенденции и направления, однако в основе ее должна лежать система профессиональных традиций, опыт передачи мастерства [4].

Джозеф Мацеролло (Университет Торонто, Канада) пристальное внимание уделяет начальному этапу обучения (используя формулировку «фаза инкубатора»), так как опыт работы со студентами демонстрирует, что многие ошибки или неправильное применение педагогических идей происходило в самые ранние годы. Джозеф Мацеролло выделяет принципы, необходимые в работе с детьми в классе аккордеона (баяна): поочередное использование рук *с преимуществом левой руки* (стандартное обучение начинается с одновременной игры левой и правой рук, однако это неправильно, так как реакция язычка инструмента с левой руки всегда позже, чем с правой; соответственно, ребенка следует учить играть ноты левой руки чуть раньше нот правой), *избегание физиологической ригидности* (скованности, зажатости игрового аппарата, мешающей воспроизведению правильного звука и развитию виртуозности); понимание роли каждой ноты в произведении, требующее соответственной координации множественных элементов (артикуляции пальцев, реакции язычка, движение меха) [4]. Специалист считает, что, несмотря на сложность и объем процесса, его необходимо осуществлять комплексно с помощью синтеза работы и развлечения, которые вместе стимулируют и инициируют музыкальные реакции.

В системе подготовки специалистов-музыкантов (один из важнейших аспектов музыкального обучения) интересен опыт Академии Сибелиуса, особенностью которого является ведение «рука об руку» процесса подготовки музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов. Данные виды деятельности преподносятся как взаимодополняющие компоненты единого процесса – осуществления профессиональной деятельности. Так, на уровне бакалавра студенты изучают аккордеонную педагогику в течение 2,5 лет в форме еженедельных уроков с учениками и под руководством назначенного им преподавателя педагогики; далее данная форма распространяется на уровень магистратуры. Ядром педагогической деятельности является максимальное практико-ориентированное обучение – передать арсенал знаний и умений, способствующих долгосрочной мотивации учащихся в обучении инструментальным практикам, что является настоящим «вызовом» для педагога. Отличительной особенностью аккордеонного образования в Финляндии является акцент на обучение *импровизации* и *междисциплинарной музыкальности* (освоение нескольких жанров, в том числе современных). С этой целью студенты изучают и разрабатывают *дидактические материалы* и новые приемы, например небольшие упражнения и сочинения. Это не только способствует стимулированию творчества ученика, но и становится средством самовыражения и зарождающейся творческой музыкальности. Студенты также получают знания и навыки межличностного общения (сотрудничество между учителем и учеником, родителями и педагогическим сообществом), необходимые для создания безопасной, толерантной и справедливой атмосферы и способствующие реализации конструктивного обучения, при котором учащиеся рассматриваются как активные агенты, а обучение основано на действиях, перспективном планировании и *способности учащихся ставить собственные цели и оценивать собственное обучение*. Подобная диалогическая учебная атмосфера помогает ученику в процессе обучения, а также повышает его самооценку. Таким образом, благодаря данному принципу интеграции исполнительской и педагогической деятельности большинство студентов уже на ранних этапах своего профессионального обучения приобретают сильное чувство идентичности себя как музыканта исполнителя-педагога. В будущем они могут реализовать себя в направлении «*педагог-исследователь*», т. е. проявить исследовательское отношение к своей работе, основанное на истории, традициях и ценностях преподавания. Данная система подготовки способствует *формированию компетентного специалиста, способного принимать участие в*

реформировании образовательной культуры, понимая значение традиции и ее особенностей, которые необходимо сохранить.

Клаудио Джакомуччи из Итальянской аккордеонной академии [4] уделяет пристальное внимание вопросу поддержания здоровья музыканта. В связи со спецификой инструмента (баян (аккордеон) – единственный инструмент, увеличивающий свои размеры при игре) музыкант разработал собственный вариант крепления ремней инструмента, *позволяющего максимально снять нагрузку с плеч, рук и кистей*, которые ранее участвовали в захватывании, поддержании инструмента. Музыкант акцентирует внимание на необходимости использования техники М. Александера для сохранения здоровья. Большую часть времени музыканты посвящают совершенствованию слуховых и мануальных навыков, игнорируя остальные части тела и весь психофизический вопрос координации. Техника Александера лишь поверхностно ассоциируется с улучшением осанки и устранением боли и травм; на самом деле это дисциплина саморазвития, которая облегчает обучение навыкам, и она особенно полезна в исполнительском искусстве. Принцип Александера можно назвать методом рационального использования мышц. Именно это определяет качество функционирования организма.

В области продвижения высокой исполнительской инструментальной культуры как важного фактора вовлечения в активное творчество личности рассмотрим позицию *Фридриха Робертовича Липса* (Российская академия музыки им. Гнесиных) [4]. Ученый описывает проблему *неразработанности механизма системной гастрольной деятельности музыкантов*, а именно: отсутствуют концерты молодых, малоизвестных талантов (например, победителей крупнейших конкурсов пианистов, скрипачей, аккордеонистов и т. д.); недостаточно концертов исполнителей на русских народных инструментах (баян, балалайка, домра) и т. д. В связи с данным дефицитом, неразработанностью механизма популяризации классического искусства нынешнее общество в большинстве случаев считает, что современная музыка – это не А. Шнитке или С. Губайдулина, а поп-музыка. В качестве примера Липс приводит современную систему поп-музыки, которая быстрее адаптировалась к новым условиям и с помощью грамотных менеджеров превратилась в шоу-бизнес с большим количеством концертов по стране и на телевидении. Выход из данной ситуации музыкант видит в оценке результатов работы факультетов менеджмента, открытых во многих творческих вузах России, выпускники которых должны понимать необходимость развития и прибыльности данной сферы (привлечение публики и спонсоров), тогда как в настоящий момент данная ниша не заполнена.

Таким образом, в результате краткого обзора мировых лидеров в баянно-аккордеонном искусстве мы делаем вывод, что одним из ведущих вопросов является *мотивирование личности на занятия творческими практиками, а также последующая профессиональная реализация.* Авторы данной статьи сфокусировали внимание на приоритетном аспекте работы – подборе мелодий. Выбор направления обусловлен популярностью эстрадно-исполнительской культуры Татарстана, в которой одну из ведущих ролей выполняет баянист (гармонист). Так, один из авторов (И.И. Шарипов) отмечает востребованность хороших баянистов/гармонистов, способных играть по слуху и импровизировать на заданную тему.

В музыкальной практике есть такие понятия, как «игра на слух», «подбор на слух». «Музицирование по слуху» – это вид музыкальной деятельности музыканта-профессионала или любителя, имеющий глубокие исторические корни. На протяжении всей истории музыкального искусства данный навык был ключевым и необходимым в использовании; отсутствие умения импровизировать и играть по слуху свидетельствовало о некомпетентности исполнителя. В татарской национальной музыкальной культуре этот навык является ключевым при исполнении. Также подбор по слуху очень важен в процессе обучения, он создает большие возможности для развития эмоциональной и интеллектуальной сферы ученика. Данная способность бывает врожденной или приобретенной в процессе обучения. В первом случае подбор по слуху не вызывает особых трудностей, тогда как во втором требует усердной работы, а именно – выстраивания взаимосвязи слуха и воспроизведения мелодии на инструменте. К сожалению, в системе музыкального образования данному навыку уделяется очень мало внимания, так как основная деятельность сосредоточена на подготовке программного репертуара, который считается фундаментом музыкального образования. Не умаляя важности и достоинств существующей системы образования, считаем возможным в рамках частного обучения сфокусировать на данном методе больше внимания и стараться развивать его не только на уроках-практиках на инструменте, но и на теоретических дисциплинах в виде «импровизационного сольфеджио». Например, прием «Эхо» с использованием мобильного телефона: включаем на телефоне любимую песню, слушаем одну строчку, нажимаем на «паузу» и воспроизводим сначала голосом, далее – на инструменте. Также данное устройство является отличным помощником в записи гамм, интервалов при отработке упражнений.

Для реализации дифференцированного подхода, который позволяет определить методы и средства обучения для наиболее рационального и адаптированного варианта работы на уроке, на протяжении всего обучения мы проводим интервью-беседы с нашими учащимися.

Так, *при первом знакомстве мы уточняем цель прихода в школу*. Взрослые ученики приходят в школу уже осознанно и с конкретной целью и мотивацией. Процитируем некоторые ответы: «*Я хочу научиться играть ту или иную песню», «Я хочу научиться играть народные песни и танцы на домашних праздниках», «Играть на баяне моя детская мечта, и я хочу ее осуществить»* и т. д. Приход детского контингента в музыкальную школу в большинстве случаях вызван желанием родителей. В этом случае (опираясь на финские методы работы, описанные ранее) особое внимание уделяется тому, чтобы дети научились сами ставить себе цели и были вовлечены в процесс творчества; например, дети ведут дневник «Мои достижения», где фиксируются ежеурочные достижения в освоении «чего-то нового в музыкальном мире, пусть даже очень маленького».

Далее в процессе беседы мы просим рассказать о досуговых интересах и увлечениях учащегося. В результате опроса у большинства детей и подростков действующими увлечениями являются спорт (бокс, борьба «корэш», картинг, хоккей и др.), иностранные языки, IT-технологии. Как в дальнейшем показала практика, те ребята, которые активно ведут досуговую деятельность и имеют в ней успехи (победы на соревнованиях), показывают хорошую динамику в обучении. Это подтверждают результаты конкурсов (респондент № 3, 2012 года рождения, интересы – музыка, бокс, иностранные языки; начало обучения – август 2022 года; выученные произведения: т.н.п. «Жомга», т.н.п. «Ай, икегез-икегез» и др.; результаты: лауреат 3 степени на международном конкурсе «Art-платформа»; респондент №10, 2013 года рождения, интересы – хоккей; начало обучения – сентябрь 2021 года; выученные произведения: р.н.п. «Во саду ли, в огороде», И. Гаязов «Малиновая лада», Р. Курамшин «Кияубиюе»; результаты: дипломант международного конкурса музыкального исполнительства «kazanmusicйорт» и др.).

В беседе с группой взрослых для нас было важно определить не только причину занятий инструментальными практиками, но и актуальность частной формы музыкального образования:

Что вас побудило заниматься инструментальными практиками? «Мой отец без музыкального образования, но хорошо играет на баяне, гармони, тальянке. Желание научиться играть было всегда, но сейчас, когда дочка играет на скрипке, хочется с ней играть наши татарские песни…» (ответ респондента № 12, 1990 года рождения); «Научиться играть на баяне – это давняя мечта моей мамы, и я претворяю ее в жизнь…» (ответ респондента № 5, 1997 года рождения).

Почему именно частная музыкальная школа? «Никогда не думал об этом. Просто онлайн-занятия не совсем подходят для меня, мне больше по душе индивидуальные занятия с преподавателем в удобное время» (респондент № 7, 1976 года рождения); «Познакомились с творчеством баяниста Ильяса Шарипова, отсюда появилось желание обучаться у него» (респондент № 12, 1993 года рождения); «Государственная музыкальная школа занимает много времени, у нас есть занятия приоритетнее, поэтому частные уроки с выбором удобного времени нам больше подходят» (ответ родителя респондента № 3 2012 года рождения) и т. д.

Далее нам было важно проанализировать, *исполняют ли ученики народные (выученные, подобранные по слуху) произведения вне стен школы:*

«Стараюсь играть дома, в качестве закрепления материала, иногда на национальных праздниках с ансамблем гармонистов» (респондент № 12, 1990 года рождения); «Играю дома (стараюсь играть каждый день), на семейных праздниках, на конкурсах» (респондент № 5, 1997 года рождения); «Пока играю только дома, так как я еще новичок» (респондент № 7, 1976 года рождения) и т. д.

Таким образом, благодаря выбранным принципам работы (персонифицированность, мобильность, современность, дифференцированность и т. д.) и направлению (обучение национальному инструментальному творчеству) частная форма музыкального образования (школа Ilyas Bayan School) показывает результативность и актуальность в развитии культурной компетентности личности. Данная форма способствует постепенному прохождению личности через этапы изучения и трансляции: от национального репертуара → к мировому (классическому) репертуару → к пониманию уникальности каждой культуры. Таким образом, мы видим положительную динамику процесса развития культурной компетентности личности средствами инструментальных практик.

В заключение сформулируем выводы: наше исследование показало, что развитие культурной компетентности личности средствами инструментальных практик должно быть нацелено на организацию деятельности (подбор актуальных приемов, методов, технологий передачи знаний, умений и навыков в области многообразия высокой классической музыкальной культуры; поддержание интереса в процессе активного творчества; мотивирование к изучению, исполнению и пониманию уникальности национального репертуара) как первостепенного этапа в формировании гармоничной личности в рамках заданных векторов культурно-национального развития страны, изложенных в нормативно-правовых документах.

В результате изучения опыта организации частного музыкального образования мы вносим предложение о создании органа (например, ассоциации), который мог бы способствовать развитию данной области, контролировать и решать вопросы государственно-частного партнерства в искусстве, культуре и образовании.

Кроме того, анализ характеристик данной частной музыкальной школы (ориентация на возможности и интересы учащихся, инновационные методы работы, достижение высоких результатов и др.) показывает, что это учебное заведение имеет потенциал инновационной площадки для апробирования технологий, направленных на повышение качества системы музыкального воспитания и образования.

Библиографический список

1. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. *Общественные науки и современность*. 2000; № 2: 151–165.
2. *Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года*. Available at: http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf
3. *Концепция формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/577946678
4. Claudio Jacomucci. *An international overview of accordion pedagogy* [Электронный ресурс]. Available at: https://doku.pub/documents/modern-accordion-perspectives-3pdf-j0v631emdrqx
5. Колосовская Т.А. *Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2006.
6. Хенви Р. *Достижимая глобальная перспектива*. Рязань: Издательство Рязанского университета, 1994.
7. Тохиржанова Ш.К. Культурная компетентность. *Филологические науки в России и за рубежом:* материалы IV Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016: 52–54. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11473/
8. Wing-Wah Law, Wai-Chung Ho. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism. *British Journal of Music Education*. 2011: 371–388.
9. *Казань вошла в сеть креативных городов ЮНЕСКО.* Available at: https://kzn.ru/meriya/press-tsentr/novosti/kazan-voshla-v-set-kreativnykh-gorodov-yunesko/
10. Sania Nishtar. Public-private "partnerships" in health – a global call to action. *Health Research Policy and Systems*. Available at: https://health-policy-systems.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4505-2-5
11. Moos M.-K. *Relationships Between Public and Private Providers of Health Care*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/15906575
12. *Private primary music education.* Available at: https://spot.gov.si/en/activities-and-professions/activities/private-primary-music-education/#financing
13. Dartsch M. *Music Education Outside the State School System*. Available at: https://miz.org/en/articles/music-education-outside-the-state-school-system

References

1. Flier A.Ya. Kul'turnaya kompetentnost' lichnosti: mezhdu problemami obrazovaniya i nacional'noj politiki. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2000; № 2: 151-165.
2. *Strategiya gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda.* Available at: http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf
3. *Koncepciya formirovaniya kul'turnoj kompetencii lichnosti v Respublike Tatarstan do 2030 goda.* Available at: https://docs.cntd.ru/document/577946678
4. Claudio Jacomucci. *An international overview of accordion pedagogy* [`Elektronnyj resurs]. Available at: https://doku.pub/documents/modern-accordion-perspectives-3pdf-j0v631emdrqx
5. Kolosovskaya T.A. *Formirovanie kross-kul'turnoj kompetentnosti buduschih uchitelej*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2006.
6. Henvi R. *Dostizhimaya global'naya perspektiva*. Ryazan': Izdatel'stvo Ryazanskogo universiteta, 1994.
7. Tohirzhanova Sh.K. Kul'turnaya kompetentnost'. *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2016: 52-54. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11473/
8. Wing-Wah Law, Wai-Chung Ho. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism. *British Journal of Music Education*. 2011: 371-388.
9. *Kazan' voshla v set' kreativnyh gorodov YuNESKO.* Available at: https://kzn.ru/meriya/press-tsentr/novosti/kazan-voshla-v-set-kreativnykh-gorodov-yunesko/
10. Sania Nishtar. Public-private "partnerships" in health – a global call to action. *Health Research Policy and Systems*. Available at: https://health-policy-systems.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4505-2-5
11. Moos M.-K. *Relationships Between Public and Private Providers of Health Care*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/15906575
12. *Private primary music education.* Available at: https://spot.gov.si/en/activities-and-professions/activities/private-primary-music-education/#financing https://spot.gov.si/en/activities-and-professions/activities/private-primary-music-education/
13. Dartsch M. *Music Education Outside the State School System*. Available at: https://miz.org/en/articles/music-education-outside-the-state-school-system

Статья поступила в редакцию 08.11.23

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-124-128

***Nevzorova M.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Socio-Pedagogical Institute, Michurinsky State Pedagogical University (Michurinsk, Russia), E-mail: trud.mgau@yandex.ru*
***Tarasova S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Socio-Pedagogical Institute, Michurinsky State Pedagogical University (Michurinsk, Russia), E-mail: lola-101@mail.ru*
***Korepanova E.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Socio-Pedagogical Institute, Michurinsky State Pedagogical University (Michurinsk, Russia), E-mail: pip-mgau@yandex.ru*

DESIGNING THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION ON THE BASIS OF A MODERN UNIVERSITY. Professional readiness and competitiveness of future teachers in the labor market are strategic guidelines for pedagogical universities today. The structure of student training in the system of pedagogical education is a target object, since it implicitly contains procedural components that need to be coordinated not only with the changing social order of the university, but also with all the variety of factors of the modern social environment. The requirements of employers in the field of professionalism of graduates of a pedagogical university are concentrated in the field of practical preparedness of future employees, the formation of their real ideas about working in an educational organization, the correlation of academic and applied components of readiness. At the same time, the education system itself, being in constant motion and development, requires new approaches to the design and implementation of nonlinear, not limited in time and space, suitable for the rapid transformation of models of professional training of students. The authors of the paper propose a three-dimensional model of continuous professional training of future teachers at the university and mentoring support at the place of employment. The model is implemented in the planes of academic training at the university, practical training in educational organizations, self-training during three stages: professional adaptation, vocational training, regular practical professional activity. The model is applicable in the conditions of professional pedagogical education to bring employers' requests closer to the models of classical pedagogical education and the organization of continuous pedagogical education in the mentoring system.

Key words: **teacher training design, continuous pedagogical education, values of future teacher, teacher training model at university, mentoring**

***М.С. Невзорова,** канд. пед. наук, Социально-педагогический институт ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ, г. Мичуринск, E-mail: trud.mgau@yandex.ru*
***С.А. Тарасова**, канд. филол. наук, Социально-педагогический институт ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ, г. Мичуринск, E-mail: lola-101@mail.ru*
***Е.В. Корепанова,** канд. психол. наук, доц., Социально-педагогический институт ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ, г. Мичуринск, E-mail: pip-mgau@yandex.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Профессиональная готовность, конкурентоспособность будущих педагогов на рынке труда являются сегодня стратегическими ориентирами для педагогических вузов. Структура подготовки студентов в системе педагогического образования является целевым объектом, поскольку в ней имплицитно заложены процессуальные компоненты, которые необходимо согласовывать не только с меняющимся социальным заказом вузу, но и со всем многообразием

факторов современной социальной среды. Требования работодателей в области профессионализма выпускников педагогического вуза сосредоточены в поле практической подготовленности будущих работников, сформированности у них реальных представлений о работе в образовательной организации, соотнесенности академического и прикладного компонентов готовности. Вместе с тем сама система образования, находясь в постоянном движении и развитии, требует новых подходов к проектированию и реализации нелинейных, не ограниченных во времени и пространстве, пригодных для быстрой трансформации моделей профессиональной подготовки студентов. Авторами предлагается трехмерная модель непрерывной профессиональной подготовки будущих педагогов в университете и наставнического сопровождения на месте трудоустройства. Модель реализуется в плоскостях академической подготовки в университете, практической подготовки в образовательных организациях, самоподготовки в течение трех этапов: профессиональной адаптации, профессионального обучения, регулярной практической профессиональной деятельности. Модель применима в условиях профессионального педагогического образования для сближения запросов работодателей с моделями классического педагогического образования и организации непрерывного педагогического образования в системе наставничества.

Ключевые слова: **проектирование подготовки педагога, непрерывное педагогическое образование, ценности будущего педагога, модель подготовки педагога в вузе, наставничество**

Инновации представляются обязательными и неизбежными динамическими процессами для системы образования. Реформирование образования – процесс незавершимый, отражающий социально-экономические перемены в обществе. Преобразованию подвергаются в той или иной мере все его подсистемы. И чем масштабнее перемены глобальных систем экономики, производственного сектора, техники, тем больше требований предъявляется и к изменениям в образовательных структурах. Оно должно как содержательно, так и структурно по своим многообразным формам не только отвечать реалиям современного мира, но и находиться в авангарде перемен. В современном контексте развития образования, как отмечается в аналитическом докладе-дайджесте Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, «для университетов появляется угроза оказаться в арьергарде этих процессов в том случае, если не удастся диверсифицировать спектр реализуемых образовательных услуг и выстроить у себя систему непрерывного образования для различных сегментов рынка труда и образовательных потребностей граждан разных возрастов на основе современных цифровых технологий» [1].

В актуальной научно-педагогической литературе аккумулировано достаточно знаний, которые могут быть положены в основу проектирования эффективных средств непрерывного образования на базе современного университета. В частности, различным сторонам модернизации высшего образования посвящены работы таких исследователей, как М.В. Болотов, А.Г. Каспаржак, А.А. Марголис, О.Г. Петрович, М.В. Жирина и других; проектирование, в том числе профессиональных образовательных систем, представлено в трудах В.М. Монахова, Е.В. Бондаревской, В.И. Байденко, А.А. Володина, С.В. Марихина, И.И. Палашевой и других; формирование профессиональной мотивации будущих педагогов уже на этапе обучения в вузе представлено в исследованиях И.Л. Васильевой, Ю.П. Поваренковым и других.

Вместе с тем необходимо отметить тот факт, что профессиональное образование, обладая чертами системы, находится в постоянном развитии, отражает черты динамических явлений во всем обществе. Поэтому цель исследования состоит в проектировании новых моделей непрерывного профессионального образования, в которых не только будут описаны компоненты, но и будет заложена возможность их изменения в соответствии с обновляющимися потребностями образовательного процесса. Проектирование процесса непрерывного педагогического образования на базе современного университета связано с выполнением следующих задач:

– проанализировать тенденции развития современного высшего педагогического образования;

– выявить специфику социального заказа университету, ведущему подготовку педагогов;

– построить модель непрерывного профессионального образования будущих педагогов с учетом динамики их профессионализации;

– учесть при проектировании непрерывного педагогического образования ликвидность компонентов в целях достижения актуальных трансформаций модели образовательного процесса как ответа на изменения в системе; потребность в непрерывности педагогического образования; совершенствование практического компонента профессионального образования как возможности опредмечивания потребности студентов в процессе профессиональной идентификации и саморазвития; возможности наставничества как ресурса.

Научная новизна: в выполненном исследовании выявлены тенденции развития современного высшего педагогического образования как ориентиры для проектирования его в качестве непрерывного процесса; уточнены направления практической подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества. Спроектирована многомерная модель непрерывного профессионального образования будущих педагогов в педагогическом вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении и уточнении теоретических положений и точек зрения на проблему непрерывной профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества. Определены тренды социального заказа педагогическому вузу, которые положены в основу моделирования образовательного процесса. Уточнены теоретико-методологические подходы к организации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в университете в условиях совместного руководства и осуществления образовательного процесса вузом и представителями работодателей.

Практическая значимость исследования обеспечивается оснащением образовательного процесса педагогического вуза спроектированной многомерной моделью непрерывного профессионального образования будущих педагогов в университете. Новая модель позволяет осуществлять академическую подготовку студента и наставническое сопровождение его на месте трудоустройства, а также предполагает гибкость и приспособляемость содержания к потребностям образовательного процесса.

Обращаясь к анализу опыта реализации идеи непрерывного образования, нужно отметить, что ее теоретические предпосылки имеют достаточно давнюю историю. Исследователи видят истоки еще в ранних философских концепциях в категории «пайдейи» как высшего жизненного знания (Платон, «Государство»); позднее – «человека знающего» Я.А. Коменского, homo educandus Ж.-П. Сартра, характеризующегося открытостью и историчностью, активно-конструирующей силой в мире; «Я, действующее в мире», проявляющееся в стремлении познать сущность окружающего мира Дж. Дьюи и других. Т. Парсонс определяет протяженность культуры как отношение непрерывного взаимодействия между личностью, культурой и обществом. Таким образом, с позиций методологии социальный мир, образуемый культурой, требует непрерывного и постоянного «врастания» человека в нее в течение всей жизни и видоизменение в ней и вместе с ней. Этот механизм вскрыт К. Манхеймом, противопоставившим фрагментарное (основанное на противостоянии общества и школы, оторванное от реальной социальной действительности) и интегральное (непрерывное, включающее постобразование и переквалификацию). Образование, по его мнению, должно проходить через всю жизнь человека, особенно концентрируясь в труде, персонализуясь и преломляясь в овладении практическими жизненными навыками. Принцип целостности распространялся автором также и на интеграцию влияний социальных институтов на личность, роль среды в ее становлении. Именно разрыв общества и образования служит объяснением деструктивных кризисных явлений в последнем [2]. Причины длящегося вот уже несколько десятилетий кризиса педагогики вскрыты Ф. Кумбсом, определившим в его основе противоречия: недостаток средств на фоне повышения стоимости образования; инертность системы образования; инертность общества. Вместе с тем «кризис перестал быть внутренним делом сферы образования» [3, с. 20], на фоне чего возникла массовая потребность в постоянном (непрерывном) образовании, а также необходимость его теоретического переосмысления как управляемой системы. З. Бауман видел особую ценность «третичного» образования, которая состоит в средовой обусловленности потребностей субъекта в профессиональном самосовершенствовании и обоснована сознательностью уже сделанного личностью профессионального выбора, нахождением ее в профессиональном психологическом и физическом пространстве в течение всей жизни. В изменениях в этом случае нуждается образовательная среда, содержащая в своем основании «унаследованные» от классического профессионального образования институты и философию.

Г.Л. Ильиным принципы динамических изменений в системе непрерывного образования сформулированы следующим образом: принцип статического равновесия в понимании вещей и явлений, сменяемый принципом динамического равновесия; анализ социальных явлений, который ведется на основе признания существенной роли обратной связи; понятие традиции, приобретающее амбивалентность (поиск идей инноваций в предшествующем опыте при отрицании старого) [3, с. 31].

Проводя даже частичный анализ научно-педагогических идей, содержащих отсылки к непрерывному образованию в течение всей жизни, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью уравновешивания и согласования ценностей и целей образования, науки и практики. Практика испытывает острый дефицит в кадрах, способных приступить к исполнению трудовых обязанностей сразу же по окончании обучения в вузе. Подтверждает это и ежегодно получаемая от выпускников и работодателей статистика. Чтобы детализировать ситуацию и наметить пути ее разрешения, нам потребовалось выявить характер трудностей, которые испытывали начинающие профессиональную деятельность педагоги. Было осуществлено лонгитюдное наблюдение, анализ результатов профессиональной деятельности, беседы, а также эксперимент по апробации модели, в котором участвовали как молодые педагоги, так и их более опытные наставники, а также представители административного корпуса образовательных организаций – работодатели [4; 5]. Нужно отметить, что статистика собиралась не только в ориентирных для Социально-педагогического института детских садах, школах и организациях, реализующих дополнительное образование, но и охватывала выпускников, работавших «не по профилю», не в образовательных организациях. Полученные данные подвергались в первую очередь качественному анализу.

Таблица 1

Виды трудностей в профессиональной деятельности молодых педагогов в начале трудовой деятельности

Объект оценки	Количество выпускников (чел /%), испытывающих тот или иной вид трудностей в начале трудовой деятельности, по мнению:		
	выпускников	коллег (молодых педагогов и студентов)	работодателей
Неуверенность в собственном профессиональном выборе и утрата возможности других профессиональных выборов	201 / 57,4	123 / 35,1	65 / 18,6
Отсутствие готовых, апробированных моделей профессиональной деятельности	301 / 86	160 / 45,7	298 / 85,1
Отсутствие четко структурированной теоретической профессиональной подготовки	32 / 9,4	33 / 9,4	21 / 6
Отсутствие четко структурированной практической профессиональной подготовки	275 / 78,6	190 / 54,3	311 / 88,9
Неадекватная профессиональная самооценка	92 / 26,3	233 / 66,6	309 / 88,3
Неадекватно завышенные запросы к условиям работы	10 / 2,9	56 / 16	307 / 87,7
Нацеленность на учебу без дальнейшего трудоустройства	93 / 27,7	261 / 74,6	93 / 26,57
Излишнее повышение значимости педагогической работы, «парализующее» начало деятельности	62 / 17,7	125 / 35,71	205 / 67,2
Имеющийся негативный опыт педагогической деятельности	12 / 3,4	17 / 4,9	22 / 6,2

Всего в диагностике приняло участие 350 молодых педагогов с опытом работы от 1 месяца до 4 лет и 42 работодателя (руководители организаций, принимавших на работу выпускников). Получены результаты диагностики, позволившие на начальном этапе выявить собственное осознаваемое мнение участников эксперимента о дефицитарных составляющих профессиональной подготовки.

Данные свидетельствовали о том, что выпускники, производя профессиональный выбор, находятся в условиях субъективной неопределенности. Их представления о будущей работе базируются в большинстве случаев на неспецифических внешних факторах и мотивах, заданных взрослыми – семьей и преподавателями и т. д. Если среда позитивно настроена по отношению к будущей профессиональной педагогической деятельности студента, то и его собственный выбор остается в этом поле. Внутренняя детерминация мышления у большинства старшекурсников переживается как ситуация риска в связи с принятием решения, поскольку является субъективно закрытой, неопределенной. Очевидно, что механический выбор всеми выпускниками педагогической профессии обеспечить невозможно, поскольку он будет опосредоваться и личностно, в том числе с позиции оценки прошлого опыта, и интеллектуально.

В то же время представляется утопичной возможность для системы высшего образования ориентироваться при планировании приема абитуриентов и трудоустройства выпускников только на их индивидуальные интересы, на частный заказ. Потребности государства в специалистах и потребности частных заказчиков бывают не соотнесены при приеме на обучение в вуз. Так, результаты проводимых нами в период более десяти лет опросов выпускников школ показали, что их выбор в первую очередь зависит от социального престижа профессии и связываемых с ней гарантий финансовой стабильности (87,32%); вторым по значимости фактором являются профессиональные интересы (65,71%); третье место в выборе занимают условия будущей работы (график, загруженность, благоустроенность рабочего места, ожидания от уровня культуры коллектива и т.д.) – (36,67%). Также значимые мотивы были представлены настоянием родителей (16,0%), географической близостью вуза и возможностью обучаться за счет средств федерального бюджета (15,43%), солидарностью с друзьями (6,33%) и т. д. Реальный же выбор абитуриентом вуза и профиля как средства профессиональной подготовки зачастую осуществляется, как показывает статистика диагностики у первокурсников, в значительной степени с учетом факторов ограничения возможностей. К числу подобных факторов могут относиться баллы, полученные выпускником на ЕГЭ, возможности выезда для обучения и проживания в других городах, готовность выпускника к самостоятельной бытовой деятельности и саморегуляции и т. д. С условием данных ограничений выбор далее проходит среди остальных факторов. По этим причинам в вузы попадают студенты не только на основании уверенно осуществленного профессионального выбора. Как правило, большинство из них рассматривают и профессию, по которой проходят обучение, как один из вариантов карьеры. Сдвиг мотива на цель в этом случае проходит уже в процессе учения и начала профессиональной деятельности, но для его успешного завершения требуется создание в вузе особого профессионально-учебного поля, ориентированного в первую очередь на получение и закрепление положительного опыта педагогической деятельности. Как разрешение противоречия выступает создание «такого ряда условий, при которых учебная деятельность готовит человека к выполнению другой деятельности. Главнейшее из таких условий состоит в том, что учение успешно формирует готовность к осуществлению других видов деятельности … ученик осваивает ее регуляционный аспект, «целевую структуру», т. е. в буквальном смысле учится ставить цели, принимать решения в ситуациях, характерных для будущей деятельности» [6, с. 6]. Для формирования такого поля использовалась ситуация успеха в профессиональной деятельности, искусственно создаваемая для студентов, которая стимулирует опредмечивание именно в педагогической деятельности потребности студента к профессиональному самоопределению.

При построении модели педагогического процесса мы опирались на мнение В.Д. Шадрикова о том, что «процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным – в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, а затем – другие. Деятельность как бы «закладывается вся целиком», но в неразвитой форме» [7]. Поэтому структурно наиболее удобной представилась кубическая многомерная модель педагогического процесса непрерывной профессиональной подготовки будущих педагогов.

В теоретико-методологическом блоке представлена научная платформа исследования в виде следующих методологических подходов:

1. Компетентностно-деятельностностный подход (А.Г. Асмолов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.В. Хуторской и др.), в основе которого лежит научное представление о деятельности и формировании универсальных учебных действий студентов как источника их профессионального саморазвития и перехода от пассивно-профессиональной к активной позиции по самообразованию и самосовершенствованию. Студент должен перейти к активному профессиональному самообразованию через включение в практическую деятельность или квазипрофессиональную уже в период подготовки в вузе. Самостоятельность и субъектность студента в профессионально-учебной деятельности делают ее поэтапной и полной: мотивация, планирование, реализация, получение профессиональной компетентности как результата лежат в поле ответственности и рефлексии самого будущего педагога.

2. Личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Л.Б. Орлов, И.С. Якиманская и др.), обеспечивающий значимость каждого студента, педагога-наставника, заказчика как субъектов образовательного процесса. Подход использовался для проектирования индивидуальных траекторий подготовки студентов в процессе участия в системе наставничества «преподаватель – студент – работодатель». Поскольку студент, как обозначено выше, не являлся единственной ценностью. Ориентация на личность и индивидуальность предусматривалась и в формате индивидуального поиска, подбора и учета уникальных качеств каждого наставника. Так же как уникальный субъект, рассматривались и каждый работодатель, и коллективы образовательных организаций.

3. Системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) применялся как основа конструирования целостного педагогического процесса, в который как элемент вписывалась система наставничества «преподаватель – студент – работодатель». Также в качестве системы рассматривался каждый субъект – участник триады – с учетом соотнесения их целей, задач, исторического аспекта, установления связей, иерархии, функций и результатов в образовательном процессе педагогического вуза.

Выбор научно-теоретических подходов для организации образовательного процесса определил использование следующих принципов:

Принцип практической ориентации обучения обеспечивал погружение студентов в реальную профессиональную и квазипрофессиональную среду через решение практико-педагогических задач.

Принцип пластичности содержания образования позволил включить в реализуемый по программам подготовки студентов образовательный процесс экспериментальный компонент как органичную часть, не увеличивающую затраты времени на учение, а меняющий, по сути, его формы.

Принцип индивидуализации дал возможность составить индивидуальные образовательные маршруты для каждого участника эксперимента. Каждый студент был рассмотрен как уникальный субъект, обладающий предшествующим особым опытом, стилем мышления, индивидуальным стилем деятельности, что создает специфичный потенциал для профессионализации.

Принцип целостности обеспечил возможность реализовать экспериментальную модель как систему взаимосвязанных блоков и включить ее в процесс подготовки на всех уровнях и во все содержательные компоненты профессионального образования.

Научные методологические подходы и принципы составили теоретическую основу профессиональной подготовки студентов система наставничества «преподаватель – студент – работодатель».

Модель апробировалась в ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ, МАОУ «Мичуринский лицей», МБОУ «Гимназия» г. Мичуринска и 7 общеобразовательных школах г. Мичуринска и Мичуринского района Тамбовской области.

ности к работе. Студент вырабатывает четкую профессиональную позицию педагога, собственный эффективный профессиональный стиль деятельности. На данном этапе обучающиеся выходят на творческий профессиональный уровень, в состоянии провести научное исследование для потребностей практики и решения очевидных для него проблем. С результатами творческой деятельности студенты привлекаются к участию в проектах, конкурсах, грантах. Возможным и продуктивным результатом проделанной работы для студента становится трудоустройство в образовательную организацию с продолжающимся сотрудничеством в системе наставничества. Этот этап совпадает с выпускным курсом профессиональной подготовки.

Методы и формы, использующиеся в ходе реализации модели, содержат как традиционные, так и инновационные, применяющиеся в комбинации для усиления практико-ориентированной подготовки студентов как в вузе, так и на базе образовательных организаций. За счет использования многомерной модели была использована возможность варьирования методик, методов и форм

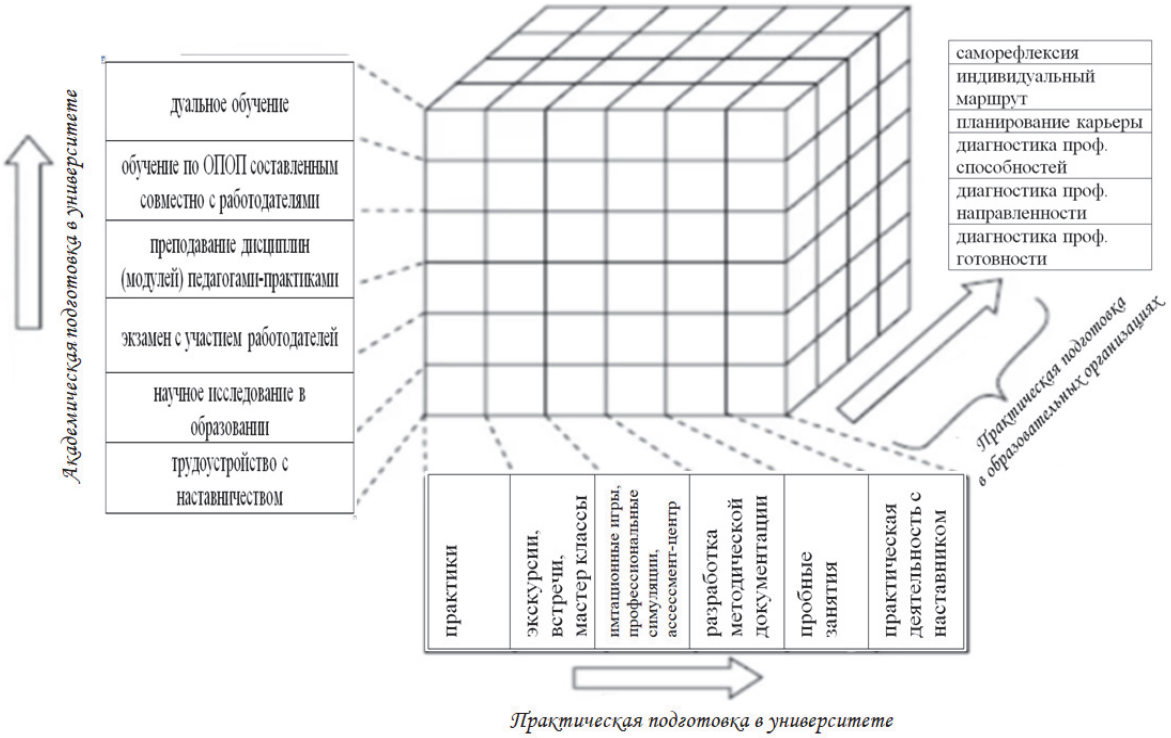


Рис. 1. Модель непрерывного профессионального образования будущих педагогов в университете и наставнического сопровождения на месте трудоустройства

Подготовка студентов, как отмечалось выше, была интегрирована в образовательный процесс в соответствии с основной ОПОП и реализовывалась поэтапно.

Педагогическое руководство в системе наставничества осуществлялось преподавателями университета, которые реализовывали экспериментальную модель на всех ее этапах, вели планирование образовательного процесса, привлекая потенциальных работодателей и студентов и организовывая их слаженную работу.

На первом этапе осуществляется адаптация в профессиональном образовательном поле, ознакомление с практической составляющей педагогической профессией в ходе практик, экскурсий, встреч разнообразных форм в образовательных организациях с педагогами. На этом этапе студенты значительное внимание уделяют проведению саморефлексии в отношении наличия или несформированности профессионально-значимых качеств, выявляют свои способности и возможностей в профессиональной подготовке и построении карьеры в образовательной организации. Этап связан в основном с теоретической подготовкой, проводится на предвыпускных курсах и предполагает выбор наставников из числа преподавателей и работодателей.

На втором этапе проводится практическая проверка установленной профессиональной идентичности на практике. Студент под руководством преподавателя и педагога образовательной организации проводит пробные занятия и мероприятия в образовательной организации, помогает разрабатывать методическую документацию, готовить и проводить занятия. Совместно с преподавателем и педагогом-наставником обучающийся составляет индивидуальный маршрут профессиональной подготовки и планирует педагогическую карьеру. Этот этап проходит в середине – конце предвыпускного курса.

На третьем этапе ведется практическая профессиональная деятельность на регулярной основе, выработка навыков и детализация методической готовподготовки будущих педагогов, «вращивания» в них практико-ориентированного компонента с увеличением или уменьшением его доли в соответствии с потребностями. Применение многомерной модели приближает образовательный процесс к системной организации, делает ликвидным и адаптивным его содержание.

Таким образом, результаты проведенной исследовательской работы показывают, что возможно создать и применить на практике модель непрерывного профессионального образования будущих педагогов в университете, учитывающую потребности социального заказа. Основанием для проектирования модели послужил анализ ключевых тенденций развития современного высшего педагогического образования, состоящих в необходимости учета тенденций непрерывности профессионального образования и сопровождения учителя не только с позиции педагогических, но и хьютагогических аспектов профессионального совершенствования; потребности в усилении практической ориентации подготовки студента педагогического вуза и встраивании ее в академический компонент; соотнесение требований работодателей к подготовке выпускников педагогического вуза с традиционными ее моделями; ликвидности компонентов образовательного процесса педагогического вуза для легкой приспособляемости ее к быстроменяющимся условиям трудоустройства и социального заказа университета. Также проектировочный процесс предполагал опору на объекты, выявленные в ходе анализа аксиологических и потребностных исследований в среде обучающихся, молодых педагогов, потенциальных работодателей. На основании соотнесения полученных результатов были сделаны выводы о продуктивности проведения сближения параметров требований работодателей и представлений о предстоящей деятельности самих будущих учителей, что выразилось в обеспечении поэтапного погружения студента в практическую педагогическую деятельность, среду образования еще до окончания университета и наставнического сопровождения на месте трудоустройства.

Инновационный потенциал определен на основании опыта применения спроектированной инновационной модели и состоит в возможности совершенствования не только операционно-технической стороны личности будущего педагога, но и мотивационно-потребностной, в части профессиональной направленности и профессиональной готовности в целом. Результативность обусловлена не только усилением практического компонента содержания образования, но и возможностью опредмечивания профессиональной потребности студентов с несложившейся мотивацией. Также в модели учтены возможности опоры не только на классическую академическую подготовку педагогов, но и меняющиеся практико-ориентированные запросы работодателей. Представители работодателей, опытные педагоги принимают постоянное участие в обучении студентов, а затем выступают в роли наставников в периоды практик, тренингов, начала профессиональной деятельности студентами. Спроектированная трехмерная модель непрерывной профессиональной подготовки будущих педагогов в университете и наставнического сопровождения на месте трудоустройства может применяться в условиях различных образовательных систем, реализующих программы подготовки педагогов.

Библиографический список

1. *Тенденции развития высшего образования в мире и в России: Аналитический доклад-дайджест.* Составители Константинова Л.В., Шубенкова Е.В. и др. Available at: https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatelskijj-institut-razvitija-obrazovanija/Documents/Доклад-дайджест%20Тенденции%20развития%20высшего%20образования.pdf
2. *Философия образования. История и современность*: монография. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019.
3. Ильин Г.Л. *Инновации в образовании*: учебное пособие. Москва: Прометей, 2015.
4. Невзорова М.С., Корепанова Е.В. Роль университета в организации наставничества педагогических кадров сельских образовательных организаций. *HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES: MODERN TRENDS IN A CHANGING WORLD:* International Scientific and Practical Conference. 2023; № 4.
5. Невзорова М.С. Возрождение наставничества как тренд профессионального образования. *Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий:* материалы VII Международной научно-практической конференции: в 2-х т. Екатеринбург: Издательство Уральского университета. 2021; Т. 1: 366–379.
6. Сергеев Н.К. Целостный подход в педагогическом исследовании. *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования:* сборник научных и методических трудов. Волгоград, 2002; Выпуск 5, Ч. 2: 5–9.
7. Шадриков В.Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука, 1982. 185.

References

1. *Tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya v mire i v Rossii: Analiticheskij doklad-dajdzhest.* Sostaviteli Konstantinova L.V., Shubenkova E.V. i dr. Available at: https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatelskijj-institut-razvitija-obrazovanija/Documents/Doklad-dajdzhest%20Tendencii%20razvitiya%20vysshego%20obrazovaniya.pdf
2. *Filosofiya obrazovaniya. Istoriya i sovremennost'*: monografiya. Sankt-Peterburg: POLITEH-PRESS, 2019.
3. Il'in G.L. *Innovacii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva: Prometej, 2015.
4. Nevzorova M.S., Korepanova E.V. Rol' universiteta v organizacii nastavnichestva pedagogicheskih kadrov sel'skih obrazovatel'nyh organizacij. *HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES: MODERN TRENDS IN A CHANGING WORLD:* International Scientific and Practical Conference. 2023; № 4.
5. Nevzorova M.S. Vozrozhdenie nastavnichestva kak trend professional'nogo obrazovaniya. *Strategii razvitiya social'nyh obschnostej, institutov i territorij:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h t. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 2021; T. 1: 366-379.
6. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v pedagogicheskom issledovanii. *Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub`ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh i metodicheskih trudov. Volgograd, 2002; Vypusk 5, Ch. 2: 5-9.
7. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1982. 185.

Статья поступила в редакцию 10.10.23

УДК 371.385.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-128-131

Parshina M.M., *leading specialist, Department of Statistics and Analytics of Research Works of the Science Policy Directorate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mari73712@mail.ru*

FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF STUDENTS USING PHENOMENON-ORIENTED AND PROBLEM-BASED LEARNING. The widespread use of digital technologies is an integral part of the life of modern society. The constant increase in the amount of information available to people entails the need to develop in the younger generation the ability to navigate the information field, to identify the main and the secondary. The author of the article develops and conducts a series of computer science lessons for high school, the main goal of which would be to develop students' information literacy, using phenomenon-based and problem-based learning, and also compare the ease of using these approaches for developing information literacy. To do this, schoolchildren in grades 7 and 8 were asked to create a presentation in class within the framework of the topic designated by the teacher. One group of students received a task with elements of phenomenon-oriented learning, the other group received a task posed in the form of a problem. There was also a control group of schoolchildren who did not complete these tasks, but solved practice versions of the state exam. The students, on the one hand, mastered a program for creating presentations during the lesson, and on the other hand, learned to work with large amounts of information. The results of this work and a survey of schoolchildren show that these methods of working with information are, on the one hand, quite difficult for students, especially in the 7th grade, but on the other hand, they are a very useful practice and, in general, contribute to the formation of skills in working with information, and also strengthen interdisciplinary connections.

Key words: **skills of working with information, phenomenon-oriented learning, problem-based learning, information structuring, information literacy**

М.М. Паршина*, вед. спец. отдела статистики и аналитики научно-исследовательских работ управления научной политики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mari73712@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФЕНОМЕНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Широкое распространение цифровых технологий является неотъемлемой частью жизни современного общества. Постоянное увеличение объемов доступной человеку информации влечет необходимость формирования у подрастающего поколения умения ориентироваться в информационном поле, выделять главное и второстепенное. Автором данной статьи была предпринята попытка разработать и провести цикл уроков информатики в средней школе, основной целью которых было формирование информационной грамотности учащихся с применением феномено-ориентированного и проблемного обучения, а также сравнить удобство использования данных подходов для формирования информационной грамотности. Для этого школьникам 7 и 8 классов было предложено на уроке создать презентацию в рамках обозначенной учителем темы. Одна группа учащихся получила задание с элементами феномено-ориентированного обучения, другая – с постановкой задачи в виде проблемы. Также была контрольная группа школьников, которая не выполняла данные задания, а решала тренировочные варианты государственного экзамена. Учащиеся, с одной стороны, осваивали на уроке программу по созданию презентаций, с другой стороны – учились работать с большими объемами информации. Результаты данной работы и опрос школьников показывают, что данные методы работы с информацией являются, с одной стороны, достаточно трудными для учеников, особенно 7 класса, но, с другой стороны, представляются весьма полезной практикой и в целом способствуют формированию навыков работы с информацией, а также укрепляют межпредметные связи.

Ключевые слова: **навыки работы с информацией, феномено-ориентированное обучение, проблемное обучение, структуризация информации, информационная грамотность**

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в последние годы в мире происходит постоянное увеличение объема профессиональной информации, которой должен владеть специалист, что влечет за собой необходимость постоянного самообразования и умения быстро ориентироваться в информационном поле [1]. Цель настоящего исследования – изучить возможности формирования информационной грамотности учащихся на уроках информатики в средней школе с применением феномено-ориентированного и проблемного обучения, а также с учетом межпредметных связей. На сегодняшний день особенно актуальным является вопрос подготовки выпускников школ, имеющих такие качества, как способность к самостоятельному поиску и анализу данных, креативность, умение видеть взаимосвязи между различными предметами и явлениями, осознавать межпредметные связи, а также ориентироваться в большом объеме данных, быстро находить полезную и точную информацию [2]. Перед современным учителем стоят задачи научить школьников ориентироваться в информационном потоке, отличать правдивую информацию от недостоверной, сформировать умение структурировать найденную информацию, делать выводы и преподносить их аудитории [3]. Предметом рассмотрения в данной статье является разработанный автором краткий цикл уроков информатики для учащихся 7 и 8 классов. Автор поставил задачи рассмотреть, как феномено-ориентированное и проблемное обучение могут быть применимы для формирования информационной грамотности учащихся, а также выявить, какие сложности могут возникать у учащихся при применении элементов феномено-ориентированного и проблемного обучения и рассмотреть возможные способы устранения этих затруднений. Научная новизна данного исследования состоит в том, что на сегодняшний день вопрос применения феномено-ориентированного обучения при формировании информационной грамотности учащихся в научной литературе рассмотрен недостаточно широко.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в разработке цикла уроков информатики для учащихся 7 и 8 классов с применением феномено-ориентированного и проблемного обучения, направленного на формирование информационной грамотности учащихся, выявление сложностей, возникающих при выполнении школьниками данных заданий и нахождении возможных путей решения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть учтены при дальнейшей разработке образовательных программ по информатике для учащихся средней школы с целью формирования навыков цифровой грамотности.

Если обратиться к ФГОС основного общего образования, утвержденному Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287, с учетом изменений, утвержденных Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 № 732, то мы увидим, что данный Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы и, в том числе, направлен на формирование у учащихся знаний, умений и навыков выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать факты, например, найти ответ на поставленный вопрос в Интернете или офлайн-среде, выделить ключевые положения для рассмотрения какой-либо темы, собрать информацию по заданной проблеме, переработать ее и создать какой-либо цифровой продукт для формирования навыков представления информации широкой аудитории, снабдив его схемами, диаграммами, графическими изображениями [4]. Кроме того, ученики должны понимать, что среди источников информации могут быть как правдивые, так и недостоверные, поэтому важно уметь проводить первичную фильтрацию источников, находить схожие факты и данные (подтверждающие или опровергающие одну и ту же теорию) в нескольких информационных источниках [5].

Предметные результаты по дисциплине «Информатика» должны, в том числе, включать в себя «владение умениями и навыками использования информационных и коммуникационных технологий для поиска, хранения, обработки и передачи и анализа различных видов информации», «умение выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей; умение формализовать и структурировать информацию» [6]. Данные результаты находят свое отражение в освоении учениками межпредметных понятий и универсальных учебных действий, например, способности самостоятельно искать методы решения практических задач, применять различные методы познания, выявлять основания для сравнения, классификации и обобщения, оценивать достоверность информации, а также ее соответствие правовым и морально-этическим нормам [7]. Формирование навыков и умений медиаграмотности для анализа, оценивания и создания материалов является одной из приоритетных задач современного образования. Особую помощь в этом может оказать применение феномено-ориентированного обучения.

1. Феномено-ориентированное обучение

Феномено-ориентированное обучение основано на идеях прагматической философии Джона Дьюи и Джорджа Герберта Мида [8; 9]. Дьюи был сторонником сочетания теоретического и практического обучения и рассматривал школу как среду, в которой у учеников есть возможности для развития личности. Слово «феномен» происходит от греческого φαινόμενον (fainómenon) – «очевидное, то, что проявляется, возникает из самого себя» [10]. В роли феномена (явления) для исследования может выступать любой объект, который интересен учащемуся и не вступает в противоречие с нормами морали и нравственности [11; 12].

Некоторое сходство с феномено-ориентированном подходом имеет проблемное обучение, в случае которого учащемуся предлагается самостоятельно найти ответ на вопрос, разрешить противоречие [13]. По системе М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера выделяют пять методов, используемых при проблемном обучении – объяснительный, репродуктивный, практический, частично-поисковый и исследовательский [14]. В ходе выполнения данной работы применялся частично-поисковый метод, при использовании которого учитель обозначает проблему, помогает сформулировать задачи исследования и организует участие школьников в выполнении отдельных шагов поиска информации [15]. Использование данных подходов помогает создавать междисциплинарные связи, что способствует формированию системных знаний и позволяет совершить переход от набора разрозненных фактов по отдельным дисциплинам к комплексному пониманию сути явлений, происходящих в окружающей человека действительности, а также к практическому применению в дальнейшем полученных умений и навыков.

С учетом УУД и результатов освоения образовательной дисциплины «Информатика», зафиксированных в федеральном государственном образовательном стандарте РФ, был разработан и внедрен цикл уроков, в которых реализовывался метод проектного обучения с использованием элементов феномено-ориентированного и проблемного обучения.

В работе приняли участие школьники 7–8 классов, изучающие дисциплину «Информатика» на базовом уровне (1 урок в неделю).

Каждый класс был разделен на две подгруппы. Одна подгруппа получала задание сделать презентацию и подготовить выступление про какое-либо явление (феномен), а вторая получала похожее задание, но с формулировкой темы в виде вопроса. При этом внутри подгруппы ученики могли работать как в составе группы по несколько человек, так и индивидуально (по желанию).

Цель цикла уроков: сформировать знания, умения и навыки работы с информацией (поиск, анализ и систематизация).

Задачи учителя:

1) обучить находить информацию о явлениях, носящих междисциплинарный характер;

2) научить отличать ложную информацию от истинной, проверять ее доказательность и достоверность;

3) сформировать умение выделять из информационного потока ключевые моменты, структурировать информацию;

4) развить у учащихся навыки создания цифровых презентаций;

5) провести обсуждение полученной информации с каждой мини-группой до того, как презентация будет представлена всему классу.

Задачи учеников: представить найденную и проанализированную информацию в виде структурированной презентации и выступить с докладом перед одноклассниками, а затем в письменной форме поделиться своими впечатлениями о том, как продвигалась работа, насколько полезной она была.

Ученикам 7 класса вначале было рассказано об основных правилах создания запоминающейся презентации, показаны основные этапы работы по созданию цифровой презентации, приведены примеры эффектного оформления презентаций, также были представлены ключевые позиции, по которым можно оценить достоверность опубликованной в сети информации, а именно: кто автор, на какие источники он ссылается, какова основная цель ресурса – информационная, рекламная или иная. Также следует обращать внимание на общую аккуратность представления материала и оформления ресурса, а кроме того, на каких еще сайтах и в каком контексте упоминаются данные факты.

Далее ученикам было предложено выполнить задание на материале, посвященном различным природным зонам, например, одна мини-группа из двух учеников готовила доклад по теме «Тундра», а вторая мини-группа искала ответы на вопрос «Что наносит вред природе тундры?». Выбор тем данного блока учителем был обусловлен взаимосвязью с другими дисциплинами и наличием остаточных знаний, полученных учениками на более ранних ступенях обучения. Так, например, учащиеся 7 класса в рамках освоения дисциплины «География» изучают материки, океаны, народы и страны, а в 4 классе на уроках окружающего мира ими уже было рассмотрено многообразие природных зон нашей страны.

Ученики 8 класса готовили доклады про технологические объекты, такие как мобильный телефон, наушники и т. д., одна подгруппа получала задание вида «Наушники», а вторая подгруппа – «Как работают наушники?». Учащиеся 8 класса на уроках физики и химии активно изучают мир разнообразных физических и химических явлений, поэтому им было предложено разбираться в принципах действия окружающих предметов и искать ответы на вопросы, как и за счет чего эти устройства работают. Контрольная подгруппа не готовила проекты и решала задания тренировочных вариантов ОГЭ по информатике, в которых, в том числе, есть задания по созданию цифровых презентаций.

В целом при формулировке темы исследования важно учитывать интерес ребенка, возможности рассмотрения междисциплинарных связей, а также ранее полученные знания, умения и навыки. Данный цикл уроков можно использовать с опорой не только на естественно-научные дисциплины, но и гуманитарные. Например, старшеклассникам, углубленно изучающим историю, литературу и обществознание, можно предложить для рассмотрения такие философские понятия, как «Счастье», «Любовь», «Долг, честь и совесть» и т. д.

Рассмотрим наиболее показательные работы учеников и разберем возникшие при выполнении задания сложности. Учащиеся 7 класса только начинают

осваивать создание цифровых презентаций, поэтому у них возникало много вопросов технического характера. Для устранения этой проблемы ученикам была предложена пошаговая инструкция в письменном виде по работе с программой, однако оказалось, что детям намного легче самостоятельно найти нужную функцию или вкладку методом проб и ошибок, чем внимательно прочитать текст с указаниями и лишь затем выполнить действие в программе. Сосредоточить внимание на письменном тексте удалось не всем ученикам.

У 7 класса также возникли трудности при отборе и структурировании информации. Была выявлена проблема непонимания общего и частного, например, учащиеся работают над феноменом «Тайга», указывают заголовок слайда «Растения тайги» и приводят названия трех деревьев, не осознавая, что, рассказывая о явлении в целом, привести три примера недостаточно, лучше указать некую цифру о количестве видов растений этой климатической области или перечислить категории растений (хвойные деревья, кустарники, травы и т. д.). Была замечена и обратная проблема – нехватка конкретной информации, попытка отделаться общими фразами, без разбора причин и факторов. Например, отвечая на вопрос «Что наносит вред природе тундры?», учащиеся написали «добыча нефти». Возникла необходимость объяснить ученикам, что недостаточно сказать «добыча нефти», следует конкретизировать, что вред наносят нефтяные разливы, т. к. загрязняется почва, гибнут растения, страдают животные, и именно эти разливы нужно ликвидировать.

Или в поисках ответа на вопрос о том, что наносит вред деревьям в тайге, ученики указали на слайде «Наличие автомагистралей». Безусловно, автомобильные дороги влияют на растения всей планеты в целом, однако в данном случае следует различать общее и частное, приводить конкретные примеры. В тайге существуют дороги между различными населенными пунктами, однако большая часть территории представляет собой лес.

Отвечая на вопрос «Как беречь природу тайги?», учащиеся привели ответ: «Заботиться о деревьях». На вопрос: «Как именно следует заботиться о деревьях?» ученики затруднились дать ответ. В то время как можно было привести пример с высадкой молодых растений взамен вырубленных, данный ответ был предложен учителем в ходе обсуждения.

Главная сложность возникла с выбором текста для наполнения слайдов. Многие учащиеся копировали и вставляли на слайд целые абзацы текста. После комментария учителя, что нужно переработать текст, сократить его и оставить ключевые слова, чтобы презентация была запоминающейся и информативной, оказалось, что большинство учащихся не умеет работать с текстом. Поэтому возникла необходимость дополнительных разъяснений, как следует отличать главное от второстепенного в текстовом фрагменте, убирать при вынесении на слайд вводные слова и речевые обороты, которые не несут основную информационную нагрузку, например, не имеет смысла включать в текст слайда фразы: «я думаю», «как было сказано ранее», «на первый взгляд» и т. д.

Однако, несмотря на перечисленные сложности, большинство учащихся 7 класса с помощью учителя справились с заданием и смогли подготовить доклады. Для наиболее полного рассмотрения природного объекта одной ученицей даже были приведены примеры литературных произведений про тундру, таких как повесть П. Пунуха «Борька в тундре» и стихотворение А. Яшина «Запасаемся светом», что также способствовало расширению кругозора и эстетическому воспитанию.

Ученики 8 класса уже имели опыт создания цифровых презентаций, поэтому они смогли подготовить интересные и развернутые доклады, например, «Принцип работы принтеров», «Клавиатура», «Наушники», «AirPods», «Материнская плата», «Компьютерная мышь», «Беспроводные мышки», «Как работает электрический чайник?», «Как устроена Яндекс-станция?», «Как работает аппарат для выжигания?» и другие. Важно отметить, что восьмиклассники самостоятельно проявляли повышенный интерес к технологическим аспектам, в отличие от семиклассников, что обусловлено, вероятно, возрастными особенностями и стремлением к активному познаванию механизма действия предметов окружающей действительности на базе уже имеющихся знаний в области физики и информатики.

Именно в параллели 8 классов было подготовлено наибольшее количество ярких и интересных докладов, информация была более структурирована. Например, в процессе подготовки доклада по теме «Клавиатура» учащийся рассмотрел историю создания, виды клавиатур (мембранные, механические, оптико-механические и другие), принципы действия с указанием механизмов и физических законов, лежащих в основе работы, а также рассмотрел принцип действия клавишных клавиатур музыкальных инструментов. При подготовке доклада по теме «Наушники» другой восьмиклассник создал нелинейную презентацию, в которую включил такие разделы, как история создания, классификация наушников и опасности, связанные с их использованием.

После выступления с докладами среди учащихся был проведен опрос об их отношении к данной работе, насколько интересно или неинтересно было ее выполнять, чему они научились в ходе работы над проектом.

Приведем некоторые ответы учащихся (авторский стиль и орфография сохранены): «Я научился структурировать информацию, искать нужную информацию в интернете и презентовать информацию», «Мне очень понравилось данное задание, было интересно искать новую информацию, узнавать что-то новое, а потом рассказывать понятое одноклассникам», «Мы научились командной работе, информация была полезной», «Мне понравилась подготовка с точки зрения поиска материалов. Это были фильмы и сайты, я развился как ментально, так и умом».

В то же время некоторые учащиеся не смогли грамотно распределить работу в своей мини-группе. Так, один из восьмиклассников написал в отзыве: «Мне на шею сели три существа», так он назвал своих одноклассниц, которые не хотели разбираться в технических вопросах и примкнули к его проекту. Однако он сам разрешил девочкам выступать вместе с ним и даже беспокоился, чтобы никто из них не получил плохую оценку. Таким образом, в целом ученики сочли данную работу весьма интересной и полезной для себя.

В ходе успешного решения задач, поставленных в начале данного исследования, удалось сделать выводы о том, что использование элементов феномено-ориентированного и проблемного обучения на уроках информатики может способствовать развитию навыков работы с информацией, умения анализировать и структурировать информацию, повысить интерес к изучаемым общеобразовательным дисциплинам и сформировать междисциплинарные связи. Сегодняшние школьники должны научиться ориентироваться в информационном потоке и представлять самостоятельно собранную информацию другим людям. Если сравнивать феномено-ориентированное и проблемное обучение, то можно отметить, что феномено-ориентированное обучение позволяет школьникам самостоятельно определить аспекты, по которым они будут собирать информацию о явлении. В этом случае наибольшее значение имеет первый этап – определение цели и задач исследования. Школьник сам задает себе вопрос: «А какие подпункты я должен включить в свой доклад, чтобы всесторонне изучить объект?». Проблемное обучение заставляет ребенка искать конкретные ответы на вопросы, что также способствует развитию умений работы с информацией. Сочетание этих двух подходов в образовательной деятельности может привести к высоким результатам, а именно – научить детей формулировать задачи исследования, находить и обрабатывать информацию, доносить полученную информацию ярко и интересно другим людям. У современных школьников остро выражена проблема неумения структурировать информацию, поэтому необходимо уделять развитию этого навыка особое внимание. И, как показывает практика, проектная деятельность способна восполнить данный пробел.

В проведенном автором исследовании впервые в отечественной научной литературе по данному вопросу описан факт того, что сочетание феномено-ориентированного и проблемного обучения на уроках информатики открывает широкие перспективы для формирования информационной грамотности, а также развития личности учащихся, способствует повышению интереса к другим школьным дисциплинам и активному вовлечению учащихся в образовательный процесс. Данное исследование может быть продолжено на материале изучения современных способов и проблем формирования информационной грамотности учащихся.

Библиографический список

1. Пеньковских Е.А. *Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике: на основе сравнительного анализа*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2007.
2. Мирюгина Е.А. Проектная деятельность в образовательном процессе. *Форум «Школа 20:35» в рамках Дней науки в МГПУ*: сборник статей. Москва: Парадигма, 2019: 112–117.
3. Калягина О.Ю. *Методика формирования профессиональных компетенций учащихся школы-лицея в сфере проектной деятельности: на примере образовательной области «Информатика»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2006.
4. *О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 № 732. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008
5. Пастухова Л.С. *Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000
7. Паршина М.М. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки на примере феномено-ориентированного обучения. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2021; № 2: 115–122.
8. Wakil K., Rahman R., Hasan D., Mahmood P., Jalal T. Phenomenon-based learning for teaching ict subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research*. 2019; Vol. 7 (13): 205–212.
9. Yuliati L., Parno P. Exploration of physics problem-solving skills within phenomenon-based learning in senior high school students. *Proceedings of the International Conference on Education*. 2018; Vol. 4, № 1: 97–103.

10. Хайдеггер М. *Основные проблемы феноменологии*. Перевод А.Г. Чернякова. Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа. 2001.
11. Finnish National Board of Education. *National core curriculum for basic education.* 2014.
12. Kirsti L. *Phenomenal Learning From Finland. Helsinki, Edita Publishing Oy*. 2019.
13. Карпова О.Л. Технология проблемного обучения как средство развития самообразовательной деятельности студентов. *Непрерывное образование: XXI век*. 2022; Выпуск 1 (37).
14. Краевский В.В., Лернер И.Я., Скаткин М.Н. *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1982.
15. Remelyn L. Asahid, Laila S. Lomibao, Embedding Proof-Writing in Phenomenon-based Learning to Promote Students' Mathematical Creativity. *American Journal of Educational Research*. 2020; Vol. 8, № 9: 676–684.

References

1. Pen'kovskih E.A. *Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj teorii i praktike: na osnove sravnitel'nogo analiza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2007.
2. Miryugina E.A. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom processe. *Forum «Shkola 20:35» v ramkah Dnej nauki v MGPU*: sbornik statej. Moskva: Paradigma, 2019: 112-117.
3. Kalyagina O.Yu. *Metodika formirovaniya professional'nyh kompetencij uchaschihsya shkoly-liceya v sfere proektnoj deyatel'nosti: na primere obrazovatel'noj oblasti «Informatika»*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2006.
4. *O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 2022 № 732. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008
5. Pastuhova L.S. *Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak prostranstvo razvitiya grazhdanskoj identichnosti molodezhi*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000
7. Parshina M.M. Integraciya obscheobrazovatel'noj i professional'noj podgotovki na primere fenomeno-orientirovannogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2021; № 2: 115-122.
8. Wakil K., Rahman R., Hasan D., Mahmood P., Jalal T. Phenomenon-based learning for teaching ict subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research*. 2019; Vol. 7 (13): 205-212.
9. Yuliati L., Parno P. Exploration of physics problem-solving skills within phenomenon-based learning in senior high school students. *Proceedings of the International Conference on Education*. 2018; Vol. 4, № 1: 97-103.
10. Hajdegger M. *Osnovnye problemy fenomenologii*. Perevod A.G. Chernyakova. Sankt-Peterburg: Vysshaya religiozno-filosofskaya shkola. 2001.
11. Finnish National Board of Education. *National core curriculum for basic education.* 2014.
12. Kirsti L. *Phenomenal Learning From Finland. Helsinki, Edita Publishing Oy*. 2019.
13. Karpova O.L. Tehnologiya problemnogo obucheniya kak sredstvo razvitiya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2022; Vypusk 1 (37).
14. Kraevskij V.V., Lerner I.Ya., Skatkin M.N. *Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1982.
15. Remelyn L. Asahid, Laila S. Lomibao, Embedding Proof-Writing in Phenomenon-based Learning to Promote Students' Mathematical Creativity. *American Journal of Educational Research*. 2020; Vol. 8, № 9: 676-684.

Статья поступила в редакцию 07.11.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-131-133

Rasumov Yu.Sh., *teaching assistant, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov, (Grozny, Russia), E-mail: yusup.rasumov@mail.ru*

PEDAGOGICAL SPECIFICS OF USING DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO DEVELOP THE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF LAW FOR INFORMATION AND ANALYTICAL ACTIVITIES. The results of the study are presented, based on the study of the pedagogical potential of digital educational technologies for more successful implementation at a university of the process of forming readiness of future bachelors of law for information and analytical activities. The key concepts of work directly related to the process under study are outlined. The interpretation of these concepts is carried out from the plane of professional education of future bachelors of law. The positive influence of digital technologies (interactive and office technologies, testing systems with automated verification of results, video communication and collaboration technologies, social media technologies) on the organization and implementation of the pedagogical process under study has been established. The pedagogical specifics of using these didactic tools in vocational education are outlined, the results of a formative experiment are shown, and prospects for further research are identified.

Key words: **professional education, future bachelors of law, readiness for information and analytical activities, digital educational resources, scientific and methodological support**

Ю.Ш. Расумов*, асс., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: yusup.rasumov@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты исследования, основанные на изучении педагогического потенциала цифровых образовательных технологий для более успешного осуществления в вузе процесса формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности. Изложены ключевые понятия работы, непосредственно сопряженные с исследуемым процессом. Интерпретация данных понятий осуществляется с плоскости профессионального образования будущих бакалавров юриспруденции. Установлено положительное влияние цифровых технологий (интерактивные и офисные технологии, тестирующие системы с автоматизированной проверкой результатов, технологии видеосвязи и совместной работы, технологии социальных медиа) на организацию и осуществлению изучаемого педагогического процесса. Изложена педагогическая специфика применения данных дидактических средств в профессиональном образовании, показаны результаты формирующего эксперимента, определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: **профессиональное образование, будущие бакалавры юриспруденции, готовность к информационно-аналитической деятельности, цифровые образовательные ресурсы, научно-методическое обеспечение**

Профессии в сфере юридической деятельности являются наиболее востребованными в современном обществе. Ее носители осуществляют обеспечение прав и свобод российских граждан, правомерность действий, осуществляемых гражданскими и юридическими лицами. Соответственно, значительная часть реализуемых юристами в соответствии с профессиональными стандартами трудовых действий сопряжена с анализом правовых ситуаций, применением нормативно-правовых документов, оценкой правомерности их применения. Характерная для такой профессиональной деятельности повышенная ответственность требует развития мыслительных способностей, наличия хорошо сформированных аналитических умений, навыков работы с правовой информацией. На этом основании на передний план выдвигается задача формирования готовности к информационно-аналитической деятельности, необходимости решения данной задачи в ходе подготовки будущих бакалавров юриспруденции в вузе.

Для образовательных организаций высшего образования характерно многообразие педагогических подходов и средств, применяемых для содействия будущим юристам в их профессиональном становлении и развитии. При этом активно задействуются возможности учебной, учебно-исследовательской деятельности, учебной и производственной практики студентов. Учитывая высокую популярность в профессиональном образовании цифровых образовательных технологий, целесообразно исследовать психолого-педагогические особенности их применения для формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности. Соответственно, цель

исследования может быть связана с определением педагогической специфики применения цифровых образовательных технологий для формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности.

Достижение поставленной цели обеспечивают следующие задачи: определить перечень цифровых образовательных технологий, обладающих наибольшим педагогическим потенциалом для формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности; уточнить педагогическую специфику применения цифровых образовательных технологий для формирования исследуемого профессионального качества у будущих бакалавров юриспруденции; проверить эффективность осуществления процесса формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности, основанного на применении цифровых образовательных технологий.

Научная новизна исследования заключается в доказательстве возможности результативного осуществления изучаемого процесса с использованием цифровых образовательных технологий (интерактивных и офисных технологий, тестирующих систем с автоматизированной проверкой результатов, технологий видеосвязи и совместной работы, технологий социальных медиа).

Теоретическая значимость состоит в уточнении содержания понятий («готовность к информационно-аналитической деятельности», «формирование готовности к информационно-аналитической деятельности») применительно к профессиональной подготовке будущих бакалавров юриспруденции.

Практическая значимость заключается в разработке научно-методического обеспечения исследуемого процесса, которое может быть применено в массовой практике профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции.

В нашем исследовании готовность к информационно-аналитической деятельности рассматриваемой категории будущих специалистов определяется в качестве совокупности умственных способностей личности, ее эмоционально-волевых проявлений, которые позволяют понимать и осознавать юридические события, осуществлять в соответствии с этим экспертные заключения, упорядочивать отношения среди граждан на основе действующих правовых норм, устанавливать перспективы применения нормативного законодательства в российском обществе.

Сам же процесс формирования указанного качества мы связываем с направленными качественными изменениями личностно-профессиональных характеристик будущих бакалавров юриспруденции, проявляющихся в овладении новыми способами деятельности, непосредственно связанными с информационно-аналитической деятельностью в юридической практике. В соответствии с этим гипотеза исследования находит выражение в предположении о более эффективном осуществлении исследуемого процесса с использованием цифровых образовательных технологий. При этом предполагается применение таких цифровых технологий, которые обладают возможностями для формирования и развития аналитических умений студентов, навыков структурирования сложных юридических событий, способностей решать задачи, в содержании которых лежат нестандартные и сложные примеры юридической практики.

Методологическую основу нашего исследования составляют работы И.В. Роберт, которая определяет направления совершенствования категориального аппарата педагогики в условиях цифровой трансформации образования. Она высказывается о необходимости осмысленного использования терминов «цифровой» и «цифровизация» при описании педагогических объектов и явлений, недопустимости применения терминологических оборотов и конструкций типа «цифровизация образования» или «цифровизация воспитания», что, по ее мнению, может свидетельствовать не только о ненаучности подходов исследователя, но и его неграмотности. При этом легитимным является применение категории «цифровизация» по отношению к различного рода процессам, обеспечивающим образование [1, с. 94–95].

К обсуждению педагогического потенциала цифровых технологий в высшем образовании подключаются многие исследователи. Н.В. Бордовская с коллегами указывают на промежуточный статус цифровых технологий в системе традиционного и смешанного обучения, осуществляемого в очно-заочной форме. Авторы подчеркивают продуктивный вариант взаимодействия субъектов профессионального образования в условиях применения цифровых технологий, к числу которых относятся «массовые онлайн-курсы, образовательные веб-технологии, вики-технологии, технологии мобильного обучения, электронное портфолио, смарт-технологии и др.» [2, с. 153–54].

Коллектив авторов под руководством Н.В. Быстровой связывает цифровые образовательные технологии с особой дидактической средой, структуру которой задают разнообразные способы дистанционного и информационно-телекоммуникационного обучения. Материальную базу такой дидактической среды, по мнению авторов, обеспечивают «ноутбуки, компьютеры, планшеты, средства связи, смарт-доски и другое техническое оборудование» [3, с. 15].

Уже упомянутая нами И.В. Роберт в цифровых образовательных технологиях видит особого посредника между обучающими и обучаемым, в функции которого входит оптимизация процессов создания, переработки и хранения творческих продуктов [1; 4]. О.И. Ваганова вместе со своими коллегами полагают, что к цифровым образовательным технологиям относятся «облачная технология, мобильное пространство, веб-квест, онлайн-курсы и игрофикация» [5, с. 53]. Т.Ю. Залавина обращает внимание на высокую управляемость, оперативность и вариативность данных дидактических средств [6]. По утверждению Н.В. Ломовцевой, рассматриваемые технологии расширяют возможности студентов в саморазвитии, способствуют формированию готовности к работе в изменяющихся условиях профессиональной деятельности [7].

Цифровые образовательные технологии обладают широкими возможностями и в дополнительном профессиональном образовании. На это указывают исследования Г.А. Воробьева [8], Т.В. Потемкиной [9], Ф.Н. Уразмановой [10] и других авторов.

Проведенные многочисленные исследования показывают, что применение цифровых технологий в образовании, наряду с заметными педагогическими преимуществами, характеризуется некоторыми побочными эффектами и рисками. Например, утверждается о влиянии данных дидактических инструментов на нервно-психическое переутомление субъектов образования, эмоциональную гибкость, качество интеграции личности в общество, характер усвоения содержания образования. Также называются преимущества, обусловленные использованием цифровых образовательных технологий в профессиональном образовании. В основном они касаются организации удобной и комфортной для обучения психологической среды, упрощения взаимодействия студентов с государственными структурами, повышения интерактивности обучения, быстрой обратной связи, объективного контроля знаний и др.

На основании выполненного теоретического анализа состояния проблемы нам удалось установить цифровые технологии, которые обладают наибольшими педагогическими возможностями для повышения эффективности процесса формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности.

Прежде всего, речь идет об **интерактивных технологиях**, которые позволяют наладить учебную и учебно-профессиональную коммуникацию субъектов профессионального образования с использованием различного рода цифровых средств. Учебная и учебно-исследовательская деятельность будущих бакалавров юриспруденции в таком случае может поддерживаться элективными учебными курсами, виртуальными лабораториями. Такие ресурсы позволяют студентам в удобное для них время и удобном темпе осваивать учебный материал, имитировать реальную профессиональную деятельность и реализовывать различные учебные проекты, повышают уровень профессионального самосознания.

Офисные технологии, в частности **документ-сервисы**, активно применяются студентами при подготовке учебных материалов, их структурировании и представлении в графической и табличной формах. Использование документов-сервисов преподавателями увеличивает их возможности в визуализации информации. Заметную роль офисные технологии играют в обобщении результатов научно-исследовательской деятельности и производственной практики будущих бакалавров юриспруденции. Их применение позволяет студентам систематизировать и представлять результаты своей профессиональной подготовки.

Для установления эффективной учебно-профессиональной коммуникации субъектов профессионального образования могут применяться **технологии видеосвязи и совместной работы**. Весьма неограниченными являются возможности технологий видеосвязи для организации и осуществления онлайн-занятий студентов, объединения их в виртуальных аудиториях. С использованием данной технологии могут быть организованы онлайн-встречи с известными и интересными людьми, которые очень заняты и не могут допустить очного присутствия в аудитории студентов. Технологии видеосвязи и совместной работы оказываются полезными при организации консультаций для студентов, в частности в период прохождения ими производственной практики.

Значительными возможностями для повышения эффективности исследуемого процесса обладают **тестирующие системы с автоматизированной проверкой результатов**. Такие системы чаще всего находят воплощение в различного рода онлайн-тестах, которые обладают функцией оперативного автоматизированного контроля. Совершенно очевидно, что использование таких систем значительно сокращает объекты рутинной преподавательской нагрузки. В целом такие тестирующие системы позволяют оптимизировать процессы контроля знаний и умений студентов, условия для их самостоятельной работы.

Технологии социальных медиа могут поддерживать все виды учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров юриспруденции, создавая площадки для взаимодействия субъектов профессионального образования, представления результатов учебной и учебно-исследовательской деятельности. При этом следует подчеркнуть, что технологии социальных медиа позволяют студентам включаться в различные тематические группы для обсуждения результатов проектной деятельности, профессионально ориентированные социальные сети, в частности для получения профессиональных консультаций действующих юристов. Данные технологии могут быть востребованными на этапе прохождения студентами производственной практики, а также при осуществлении ими различных видов социально значимой деятельности.

Таким образом, нами установлена педагогическая специфика применения цифровых образовательных технологий в профессиональной подготовке будущих бакалавров юриспруденции, направленной на формирование их готовности к информационно-аналитической деятельности. Данная специфика находит выражение в следующих положениях:

– при освоении студентами учебного плана становятся более доступными многие учебные материалы, методические рекомендации и указания;

– возрастает интенсивность учебной и учебно-исследовательской деятельности студентов, их производственной практики, повышается их самостоятельность и ответственность при выполнении учебных заданий, прохождении текущего и итогового контроля знаний;

– оптимизируются процедуры и регламенты освоения студентами содержания дисциплин учебного плана, выполнения заданий учебной и учебно-исследовательской деятельности, реализации задач учебной и производственной практики, проведения преподавателями контрольно-оценочных мероприятий, реализации социально значимых инициатив, осуществляемых во внеучебное время.

В процессе экспериментальной работы проверялась эффективность осуществления процесса формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности, основанного на применении цифровых образовательных технологий. Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» и ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова». В исследование были вовлечены 67 студентов второго курса, осваивающих профессиональную образовательную программу по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция: 33 и 34 респондента в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах соответственно.

В процессе формирующего эксперимента в группе Э применялось специально разработанное научно-методическое обеспечение, осуществляющее дидактическую и методическую поддержку преподавателей в решении ими задач формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к информационно-аналитической деятельности. Помимо указаний относительно применения организационно-педагогических форм, методов и средств формирования соответствующей готовности, здесь были представлены регламенты применения цифровых образовательных технологий. Причем использовались такие цифровые образовательные технологии, которые обладают наибольшими педагогическими возможностями для формирования готовности к информационно-аналитической деятельности.

Диагностические исследования, проведенные до начала формирующего эксперимента и после его окончания, показали, что процесс формирования изучаемой готовности более эффективно осуществляется в группе Э. Процесс профессиональной подготовки студентов этой группы строился на основе применения цифровых образовательных технологий. Таким образом, экспериментальное исследование показало, что использование в профессиональной подготовке будущих бакалавров юриспруденции интерактивных и офисных технологий, тестирующих систем с автоматизированной проверкой результатов, технологий видеосвязи и совместной работы, а также технологий социальных медиа позволяет более эффективно формировать их готовность к информационно-аналитической деятельности.

Таким образом, представленные в статье материалы подтверждают выдвинутое предположение о целесообразности применения цифровых образовательных технологий для повышения эффективности процесса формирования у будущих бакалавров юриспруденции готовности к информационно-аналитической деятельности. Данный вывод подтвержден результатами анализа научных источников, а также данными формирующего эксперимента. В частности, было установлено, что наибольшими возможностями для интенсификации исследуемого процесса обладают такие дидактические средства, как интерактивные и офисные технологии, тестирующие системы с автоматизированной проверкой результатов, технологии видеосвязи и совместной работы, а также технологии социальных медиа. Полученные результаты обладают признаками научной новизны, а предложенная методика может применяться в широкой практике профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции. Изучение педагогического потенциала иных цифровых образовательных технологий для эффективного формирования исследуемого качества может составить перспективы дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Роберт И.В. Развитие понятийного аппарата педагогической науки в связи с цифровой трансформацией образования. *Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования*. Москва: РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2022: 87–97.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик). *Образование и наука*. 2020; Т. 22, № 6: 137–175.
3. Быстрова Н.В., Ремизова Е.А., Ермолаева Е.Л. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69-3: 14–17.
4. Роберт И.В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии образования. *Педагогическая информатика*. 2019; № 1: 108–121.
5. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2 (31): 53–56.
6. Залавина Т.Ю. Значимость развития цифровых навыков и цифровых образовательных технологий при обучении аудированию. *Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание*. Челябинск: ЮУГИИ им. П.И. Чайковского, 2020: 263–267.
7. Ломовцева Н.В. Современные цифровые образовательные технологии: Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов. *Акмеология профессионального* образования. Екатеринбург: РГППУ, 2019: 242–249.
8. Воробьев Г.А., Фомина Т.П. Сетевые модели и цифровые технологии в повышении квалификации учителей математики. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 2 (55): 92–101.
9. Потемкина Т.В., Щавелева Е.Н. Развитие цифровых компетенций учителей: анализ международного опыта. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 2 (55): 29–38.
10. Уразманова Ф.Н., Савичева Ю.О. Особенности сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в условиях цифровой образовательной среды. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 1 (54): 74–82.

References

1. Robert I.V. Razvitie ponyatijnogo apparata pedagogicheskoj nauki v svyazi s cifrovoj transformaciej obrazovaniya. *Problemy razvitiya didaktiki v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya*. Moskva: RGU nefti i gaza (NIU) imeni I.M. Gubkina, 2022: 87-97.
2. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Bochkina N.A. Obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj vysshej shkole (analiz otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij i praktik). *Obrazovanie i nauka*. 2020; T. 22, № 6: 137-175.
3. Bystrova N.V., Remizova E.A., Ermolaeva E.L. Realizaciya `elektronnogo obucheniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-3: 14-17.
4. Robert I.V. Razvitie ponyatijnogo apparata pedagogiki: cifrovye informacionnye tehnologii obrazovaniya. *Pedagogicheskaya informatika*. 2019; № 1: 108-121.
5. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu., Voronina I.R. Cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2 (31): 53-56.
6. Zalavina T.Yu. Znachimost' razvitiya cifrovyh navykov i cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii audirovaniyu. *Hudozhestvennoe proizvedenie v sovremennoj kul'ture: tvorchestvo – ispolnitel'stvo – gumanitarnoe znanie*. Chelyabinsk: YuUGII im. P.I. Chajkovskogo, 2020: 263-267.
7. Lomovceva N.V. Sovremennye cifrovye obrazovatel'nye tehnologii: Osnovnye harakteristiki massovyh otkrytyh onlajn-kursov. *Akmeologiya professional'nogo* obrazovaniya. Ekaterinburg: RGPPU, 2019: 242-249.
8. Vorob'ev G.A., Fomina T.P. Setevye modeli i cifrovye tehnologii v povyshenii kvalifikacii uchitelej matematiki. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 2 (55): 92-101.
9. Potemkina T.V., Schaveleva E.N. Razvitie cifrovyh kompetencij uchitelej: analiz mezhdunarodnogo opyta. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 2 (55): 29-38.
10. Urazmanova F.N., Savicheva Yu.O. Osobennosti soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskih kadrov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 1 (54): 74-82.

Статья поступила в редакцию 07.11.23

УДК 378.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-133-136

Tsuruyev Sh.Sh., *senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: stsuruyev@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING TOLERANT CONSCIOUSNESS IN FUTURE PSYCHOLOGISTS. The article discusses a current problem related to the development of professionally significant qualities in future psychologists. The necessity of developing a tolerant consciousness among these specialists is stated. Based on the theoretical analysis of the research carried out in this scientific field, the material names characteristics of the tolerant consciousness of an

individual. The basic conditions for the development of such consciousness among future psychologists are determined. The result of the study is the pedagogical conditions for the formation of tolerant consciousness among future psychologists: the use of dynamic teaching aids for the development of students' emotionality; expanding the knowledge of future psychologists about the values of representatives of different nationalities and cultures; assisting students in creating a positive image of a psychologist that inspires trust among various categories of the population. A brief description of these conditions is given, the results of empirical research are presented, and prospects for continuing the work are outlined.

Key words: **pedagogical conditions, formation of tolerant consciousness, future psychologists, dynamic learning, cultural values, trusting attitude**

Ш.Ш. Цуруев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: stsuruyev@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается актуальная проблема, связанная с развитием профессионально значимых качеств будущих психологов. Констатируется необходимость формирования толерантного сознания у данных специалистов. Исходя из теоретического анализа исследований, выполненных в данном научном поле, называются характеристики толерантного сознания личности. Определяются основные условия развития такого сознания у будущих психологов. Результатом исследования выступают педагогические условия формирования толерантного сознания у будущих психологов: применение динамических средств обучения для развития эмоциональности студентов; расширение знаний будущих психологов о ценностях представителей различных народностей и культур; содействие студентам в создании позитивного образа психолога, вызывающего доверие различных категорий населения. Дается краткая характеристика данных условий, представлены результаты эмпирического исследования, обозначены перспективы продолжения работы.

Ключевые слова: **педагогические условия, формирование толерантного сознания, будущие психологи, динамическое обучение, культурные ценности, доверительное отношение**

Современное общество характеризуется высокой нестабильностью во всех сферах жизни общества: политической, экономической, социальной, духовной. В связи с этим повышается уровень психической напряженности у населения, возрастает агрессивность, тревожность, фрустрация, неуверенность у детей и взрослых. Соответственно, увеличивается значимость оказания квалифицированной психологической помощи гражданам, растет запрос на профессиональных психологов. Специалисты данной профессии работают с людьми, имеющими различные психологические проявления, обусловленные временными или устойчивыми жизненными трудностями, предполагающими наличие нарушений в развитии, психологических травм, поведенческих девиаций разной степени выраженности и пр. Поэтому выпускники психологических факультетов должны быть способными не только продемонстрировать высокий уровень знаний, но и проявлять важные нравственные характеристики, повышающие качество оказываемой психологической помощи населению. Среди таких проявлений личности отметим особое значение толерантного сознания у будущих психологов, формирование которого должно стать одним из приоритетных направлений педагогической работы в вузе.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать педагогические условия формирования толерантного сознания у будущих психологов. Задачи исследования: проанализировать имеющиеся разработки в данном направлении; охарактеризовать педагогические условия формирования толерантного сознания у будущих психологов; провести эмпирическую проверку результативности деятельности по реализации данных условий в профессиональной подготовке студентов.

Научная новизна исследования состоит в определении педагогических условий формирования толерантного сознания у будущих психологов, которые предполагают применение динамических средств обучения для развития эмоциональности студентов; расширение знаний будущих психологов о ценностях представителей различных народностей и культур; содействие студентам в создании позитивного образа психолога, вызывающего доверие различных категорий населения. Теоретическая значимость работы заключается в том, что предложенные педагогические условия развивают научные взгляды на совершенствование процесса обучения в вузе студентов – будущих психологов. Практическая значимость статьи заключается в том, что описанная практика реализации педагогических условий формирования толерантного сознания у будущих психологов может быть рекомендована для применения на психологических факультетах современных вузов.

Ученые подчеркивают важность сформированности данного качества у каждого сознательного гражданина нашего общества и, прежде всего, специалиста психологического профиля. Отмечается, что толерантность выступает «интегративным качеством, проявляющимся в готовности и способности человека слышать и уважать мнение других, … признать равенство, отказаться от доминирования и насилия» [1, с. 435]. При этом толерантное сознание рассматривается как более устойчивая характеристика личности, которая «ставит индивида перед необходимостью осмысленно подойти к проблемам, причиняющим ущерб как самому человеку, так и окружающим его людям и обществу в целом» [2, с. 3]. М.С. Бережная подчёркивает, что существует широкое понимание толерантного сознания от «нервно-психической устойчивости до ее оценки как нравственного императива личности» [3, с. 59]. Второй подход нам импонирует в большей степени, так как считаем, что для будущих психологов толерантное сознание должно быть устойчивым проявлением, нравственной категорией личности.

На данном основании *толерантное сознание* будущих психологов рассматривается нами как нравственный императив личности, выраженный в способности понимать разных людей, уважать их мнение, осмысленно подходить к оказанию психологической помощи и сознательно выстраивать собственные стратегии поведения, внося конструктивные преобразования в развитие общества.

Для формирования толерантного сознания будущих психологов необходимо определить педагогические условия, создание которых в вузе позволит выстроить данную деятельность системно и комплексно. На наш взгляд, большое значение имеет вовлечение и погружение студентов в образовательный процесс, применение активных методов обучения для повышения нравственного сознания, психологических знаний и развития нужных для помощи людям личностных качеств студентов.

К примеру, для расширения психолого-педагогических знаний учителей предлагаются такие методы, как кинопедагогика, метод сгущения информации, кейс-метод [4]. Они обеспечивают эмоциональность подачи информации, яркость и образность, диалогичность, структурированность, динамичность, оптимальность по времени и пр. А.Е. Касьянов раскрывает методику динамического обучения, в которой большая часть времени уделяется деятельностным формам работы студентов, проявлению их активности, что обеспечивает «увеличение скорости освоения учебной дисциплины и повышение качества образования» [5, с. 117]. Л.А. Николаева предлагает для формирования коммуникативной толерантности студентов использовать интерактивные методы обучения: ролевую игру, проектную работу, мозговой штурм [6]. Указанные методы динамического обучения способствуют приобретению студентами важных психолого-педагогических знаний и умений слушать, понимать, сочувствовать, поддерживать, убеждать, мотивировать, принимать, уважать. Данные характеристики способствуют развитию эмоциональности, которая является фундаментом для формирования толерантного сознания будущих психологов. Поэтому в качестве первого педагогического условия назовем *применение динамических средств обучения для развития эмоциональности студентов.* Данное условие предполагает обучение будущих психологов в режиме активного усвоения информации, диалоговых форм взаимодействия через организацию деловых игр, решение профессиональных задач, анализ материалов кинофильмов, в которых демонстрируются практики оказания психологической помощи взрослым и детям. Применение диалоговых (дискуссии, беседы, мозговой штурм), визуальных (фильмы, презентации, интеллект-карты), практических (деловая игра, кейсы) методов обучения создает ситуацию погружения в образовательный процесс, способствует интенсивному освоению практических умений, качественному процессу интериоризации полученных знаний будущими психологами.

Также отметим, что, по словам И.В. Абакумовой, Л.Ц. Кагермазовой, В.А. Савина, в воспитании будущих специалистов необходимо учитывать многоязычность, поликультурность, полиментальность общества. Поэтому для формирования установок толерантного сознания студентов рекомендуется использовать такую смыслотехнологию, как диалог культур, предлагается применять положения смысловой педагогики, выступающей новым психолого-педагогическим направлением обучения студентов [7]. Д.М. Абдуразакова тоже рекомендует при разработке педагогических условий формирования толерантности студентов «учитывать … мультикультуризацию и глобализацию общества, поликультурность образования, открытость к осуществлению межкультурного диалога» [8, с. 72]. Поэтому развитие представлений у будущих психологов о культурах разных народов, их обычаях, религиозных верованиях и традициях, а также изучение собственной культуры позволит более точно понять не только психологические, личностные, индивидуальные, но и культурные особенности индивидов. Поэтому второе педагогическое условие формирования толерантного сознания студентов свяжем с *расширением знаний будущих психологов о ценностях представителей различных народностей и культур.* В рамках реализации данного условия предполагается изучение будущими психологами культурных особен-

ностей граждан многонационального российского государства, которые важно учитывать при осуществлении их психологического сопровождения. Необходимо знакомить будущих психологов с культурными ценностями, табуированными темами, которые не следует затрагивать при оказании им психологической помощи. Эту деятельность уместно осуществлять в рамках изучения различных дисциплин (истории, философии, психологии) и через реализацию мероприятий воспитательного характера: конкурсов, акций, праздников, фестивалей и пр. Также уместно вовлекать студентов в проектную деятельность, инициировать их социальную активность для приобретения знаний будущими психологами об особенностях межкультурной коммуникации.

Еще одно педагогическое условие свяжем с освоением студентами способов выстраивания доверительного отношения с гражданами, популяризацией психологических знаний и развитием потребностей населения разных возрастных и социальных категорий в обращении при необходимости за психологической помощью. Несмотря на развитие общества и возрастающий его интерес к психологическим знаниям, у части населения отмечается высокое недоверие к психологической службе и данным специалистам. Для развития у специалистов культуры выстраивания доверительных отношений с населением рекомендуется моделировать экстремальные условия межкультурной коммуникации применять тренинг и материалы художественных фильмов, в которых показывается располагающая к себе личность [9].

Л.Н. Ожигова, Н.А. Барышева рассматривают имидж психолога как основу доверия клиента. Авторы проводят исследования восприятия визуального образа психолога клиентами и описывают характеристики делового стиля, который вызывает доверие [10]. Соответственно, не только профессионализм и личностные качества, но и внешний облик имеют большое значение для выстраивания доверительных отношений психолога с гражданами. Поэтому в профессиональной подготовке следует уделять внимание формированию комплексных представлений об образе психолога, вызывающего доверие населения. Итак, третье педагогическое условие сформулируем как *содействие студентам в создании позитивного образа психолога, вызывающего доверие различных категорий населения*. При реализации данного условия преподаватели знакомят будущих психологов с факторами, вызывающими доверие к психологу, его внешними и внутренними характеристиками, стилем поведения, манерой общения, проявлениями толерантного сознания при взаимодействии с разными людьми. Для этого применяется анализ ситуаций из практики работы психологов, изучение мнения граждан, моделирование профессиональных ситуаций, например, первичной консультации клиента. Студенты создают идеальный образ психолога, анализируют особенности восприятия такого образа различными возрастными (дошкольниками, школьниками, взрослыми и пр.) и социальными категориями граждан с учётом профессиональных, гендерных, национальных и других особенностей.

Итак, в качестве педагогических условий формирования толерантного сознания у будущих психологов назовем следующие: применение динамических средств обучения для развития эмоциональности студентов; расширение знаний будущих психологов о ценностях представителей различных народностей и культур; содействие студентам в создании позитивного образа психолога, вызывающего доверие различных категорий населения. Указанные условия прошли апробацию в течение 2022–2023 учебного года со студентами – будущими психологами, обучающимися на 2 курсе.

Для оценки эффективности описанных условий нами было проведено исследование. Оно предполагало изучение уровня толерантности у будущих психологов 2 курса Чеченского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 48 студентов. В качестве инструментария применялся экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др.). Было проведено два замера – в сентябре 2022 года и в апреле 2023 года (табл. 1).

В результате обнаружена положительная динамика увеличения доли студентов с высоким уровнем толерантности (с 25% до 37,50%) и существенные изменения в количестве респондентов с низким уровнем толерантности (снижение с 31,25% до 16,67%). Также мы изучили средние данные группы по видам толерантности: этнической, социальной, личностной. Стоит отметить, что менее

Таблица 1

Результаты исследования уровня толерантности у будущих психологов

Уровень/год	2022, %	2023, %	Динамика
высокий	25,00	37,50	+12,5
средний	43,75	45,83	+ 2,08
низкий	31,25	16,67	- 14,58

сформирована у будущих психологов этническая толерантность и более выражена социальная. В результате формирующего эксперимента, предполагающего реализацию описанных выше условий, намечается их положительная динамика (рис. 1).

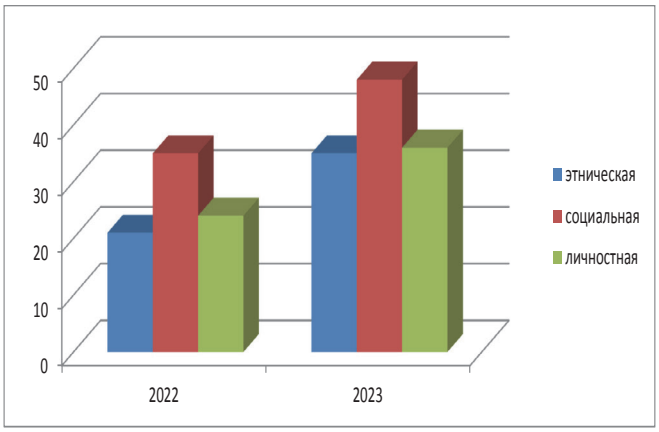


Рис. 1. Виды толерантности у будущих психологов (динамика)

На начало учебного года этническая толерантность составляла в среднем по группе 21 балл, на конец – 35 баллов. Такие же положительные изменения выделены и по другим видам толерантности: социальной (динамика на 13 баллов) и толерантности как черты личности (личностной) – динамика на 12 баллов. Эти результаты указывают на эффективность педагогического процесса, предполагающего формирование толерантного сознания у студентов, и результатность предложенных педагогических условий.

Таким образом, в статье представлено педагогическое обоснование необходимости формирования толерантного сознания у будущих психологов, дано определение данного императива. В исследовании разработаны, обоснованы и охарактеризованы педагогические условия формирования толерантного сознания у будущих психологов. Представлены результаты эмпирического исследования уровня толерантности у будущих психологов, обучающихся на 2 курсе педагогического университета. Показаны положительные изменения в уровнях и видах толерантности: этнической, социальной и толерантности как черты личности (личностной). Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенных педагогических условий, связанных с применением динамических средств обучения для развития эмоциональности студентов; расширением знаний будущих психологов о ценностях представителей различных народностей и культур; содействием студентам в создании позитивного образа психолога, вызывающего доверие различных категорий населения.

Продолжение данного исследования видится перспективным: планируется разработка комплекса мероприятий, реализуемых в рамках внеучебной деятельности будущих психологов, направленных на повышение этнической толерантности.

Библиографический список

1. Батюта М.Б., Сидорина Е.В., Шибалова Е.Е. Особенности проявления толерантности у будущих психологов и педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 435–438.
2. Умарова З.Я. Особенности современного мира и толерантное сознание. *Общество: философия, история, культура*. 2018; № 9 (53): 19–22.
3. Бережная М.С. Развитие толерантного сознания личности в социокультурном пространстве образования и искусства. *Философские науки*. 2008; № 4: 58–68.
4. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 2 (51): 5–18.
5. Касьянов А.Е. Методика динамического обучения. *Лесной вестник* / Forestry bulletin. 2007; № 7, 114–117.
6. Николаева Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов на основе интерактивного общения. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; № 7: 182–188.
7. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Савин В.А. Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза. *Российский психологический журнал*. 2013; № 10 (1): 46–58.
8. Абдуразакова Д.М. Развитие толерантного сознания: культурно-педагогический аспект. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008; № 5: 69–73.
9. Теппеев А.А. Педагогические условия развития у сотрудников полиции культуры выстраивания доверительных отношений с различными группами населения. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 4 (53): 107–117.
10. Ожигова Л.Н., Барышева Н.А. Имидж психолога как основа доверия клиента. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018; № 7: 70–75.

References

1. Batyuta M.B., Sidorina E.V., Shibalova E.E. Osobennosti proyavleniya tolerantnosti u buduschih psihologov i pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 435-438.
2. Umarova Z.Ya. Osobennosti sovremennogo mira i tolerantnoe soznanie. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2018; № 9 (53): 19-22.
3. Berezhnaya M.S. Razvitie tolerantnogo soznaniya lichnosti v sociokul'turnom prostranstve obrazovaniya i iskusstva. *Filosofskie nauki*. 2008; № 4: 58-68.
4. Il'yasov D.F., Selivanova E.A. Aktivnye metody populyarizacii nauchnyh psihologo-pedagogicheskih znanij sredi uchitelej obscheobrazovatel'nyh organizacij. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 2 (51): 5-18.
5. Kas'yanov A.E. Metodika dinamicheskogo obucheniya. *Lesnoj vestnik* / Forestry bulletin. 2007; № 7, 114-117.
6. Nikolaeva L.A. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti studentov – buduschih yuristov na osnove interaktivnogo obscheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 7: 182-188.
7. Abakumova I.V., Kagermazova L.C., Savin V.A. Dialog kul'tur kak smyslotehnologiya formirovaniya ustanovok tolerantnogo soznaniya i povedeniya studentov vuza. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2013; № 10 (1): 46-58.
8. Abdurazakova D.M. Razvitie tolerantnogo soznaniya: kul'turno-pedagogicheskij aspekt. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2008; № 5: 69-73.
9. Teppeev A.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya u sotrudnikov policii kul'tury vystraivaniya doveritel'nyh otnoshenij s razlichnymi gruppami naseleniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 4 (53): 107-117.
10. Ozhigova L.N., Barysheva N.A. Imidzh psihologa kak osnova doveriya klienta. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2018; № 7: 70-75.

Статья поступила в редакцию 12.11.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-136-138

Yarycheva Kh.U., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kaf_pedagogikivo@bk.ru*

PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN FUTURE BACHELORES OF SOCIAL WORK. The article deals with a topic related to improving the moral qualities of modern youth. The need to develop social responsibility among specialists in helping professions, in particular future bachelors of social work, is becoming urgent. An analysis of theoretical works is carried out that propose ways to develop social responsibility among young people and students of various fields of study. Based on the analysis of scientific research and the provisions of regulatory documents, the basic rules are determined, which serve as the guiding basis for pedagogical activities in the moral education of students. The result of the study is the pedagogical principles for the development of social responsibility among future bachelors of social work: the principle of popularizing volunteerism, the principle of forming motivation for helping behavior, the principle of activating the creative potential of the individual, the principle of modeling professional situations, the principle of analyzing facts of professional negligence. A brief description of the content of these principles is given, the results of empirical research and prospects for its development are presented.

Key words: **pedagogical principles, development of social responsibility, future bachelors of social work, social activity, volunteer activities, helping behavior, creative potential, modeling of professional situations**

Х.У. Ярычева, *соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: kaf_pedagogikivo@bk.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена теме, связанной с совершенствованием нравственных качеств современной молодежи. Актуализируется необходимость развития социальной ответственности у специалистов помогающих профессий, в частности будущих бакалавров социальной работы. Проводится анализ теоретических работ, в которых предлагаются пути развития социальной ответственности у молодежи, студентов различных направлений подготовки. На основе анализа научных исследований и положений нормативных документов определяются основные правила, выступающие руководствующей основой для педагогической деятельности по моральному воспитанию студентов. Результатом исследования являются педагогические принципы развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы: принцип популяризации добровольчества (волонтерства), принцип формирования мотивации помогающего поведения, принцип активизации креативного потенциала личности, принцип моделирования профессиональных ситуаций, принцип анализа фактов профессиональной халатности. Дается краткая характеристика содержания данных принципов, представлены результаты эмпирического исследования и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: **педагогические принципы, развитие социальной ответственности, будущие бакалавры социальной работы, социальная активность, волонтёрская деятельность, помогающее поведение, креативный потенциал, моделирование профессиональных ситуаций**

Целесообразность формирования социально ответственного поведения у современной молодёжи не вызывает сомнения. Сегодня все чаще демонстрируются примеры безнравственных поступков, аморальных действий людей разного возраста, социального статуса и профессиональной деятельности. Отсутствие должного внимания к нравственному воспитанию личности будущего специалиста, особенно работающего в сфере социальной помощи населению, приводит к низкому качеству оказываемых гражданам услуг, развитию конфликтов, недоверию к государству. Социальная ответственность гражданского общества рассматривается как приоритетное направление государственной политики, отмеченное в федеральном проекте «Социальная активность», входящим в национальный проект «Образование».

Особое значение имеет развитие социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы, которые в процессе обучения в вузе должны приобретать не только профессиональные знания, но и совершенствовать личностные качества. Поэтому стоит обозначить основополагающие положения, выступающие руководством для преподавателей вузов, осуществляющих профессиональную подготовку студентов, обучающихся по направлению 39.03.02 Социальная работа.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать принципы развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы. Задачи исследования: изучить научные предпосылки рассматриваемого вопроса; теоретически обосновать принципы развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы; провести эмпирическую оценку эффективности педагогической деятельности, выстроенной в соответствии с данными принципами.

Научная новизна исследования состоит в определении психолого-педагогических оснований организации и осуществления в вузе процесса развития социальной ответственности будущих бакалавров социальной работы, основанных на учете педагогических принципов: популяризации добровольчества (волонтерства), формирования мотивации помогающего поведения, активизации креативного потенциала личности, моделирования профессиональных ситуаций, анализа фактов профессиональной халатности. Теоретическая значимость работы заключается в том, что предложенные педагогические принципы развивают научные представления о совершенствовании профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная практика развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы, основанная на учете предложенных педагогических принципов, является результативной. Она может быть рекомендована для изучения и широкого применения в профессиональной подготовке студентов по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа.

В научных публикациях подчеркивается важность формирования или развития личностной, социальной, профессиональной ответственности у субъектов различных возрастных категорий и трудовых областей: старшеклассников [1], молодых сотрудников полиции [2], будущих педагогов [3], железнодорожников [4] и даже преподавателей вуза [5]. Социальная ответственность специалистов рассматривается как профессионально значимое качество [3], которое «ба-

зируется на чувстве долга, предполагает уважительное отношение к людям» [4, с. 183], «добросовестное выполнение служебных обязанностей» [5, с. 75]. Данные характеристики универсальны и применимы к работникам различных трудовых сфер. Однако у специалистов социальной работы такая ответственность должна проявляться, прежде всего, в бескорыстном служении людям и способности оказать им профессиональную помощь с учетом специфики жизненной ситуации.

Соответственно *социальная ответственность* будущих бакалавров социальной работы рассматривается как профессионально значимое качество, выраженное в добросовестном отношении к профессиональным обязанностям, развитом чувстве долга, бескорыстном стремлении в оказании помощи гражданам, нуждающимся в социальной помощи.

Данное качество является динамично развивающимся в определённых обстоятельствах, мотивационной среде, которая может быть создана в вузе. Е.Н. Хаматнурова, М.А. Кудрина уровень ответственности специалиста связывают с воспитательной работой, которая предполагает прямое влияние «на организованность, дисциплину и моральное состояние» личности [6, с. 54]. С.С. Быкова рекомендует повысить воспитательный потенциал учебных дисциплин, предлагать студентам решать практико-ориентированные ситуации, включать данный аспект в итоговый экзамен [3]. По словам О.В. Баркуновой, С.С. Седовой, О.А. Смирновой, формирование социально ответственного поведения студентов связано с их вовлечением в «культурно-массовые фестивали, конкурсы; деятельность волонтерских инициативных групп и отрядов» [7, с. 126]. Ю.В. Баурова отмечает, что «применение в учебном процессе ролевых игр, групповых дискуссий, «круглых столов», проектной деятельности, вовлечение студентов в самостоятельную работу, … повышают эффективность процесса формирования социальной ответственности студентов» [8, с. 341]. Таким образом, различные варианты учебной и внеучебной деятельности, применение активных методов обучения, волонтерские практики и различные варианты социальной активности личности обладают возможностями для развития социальной ответственности будущих работников различных трудовых областей. Вполне очевидно, что данные варианты педагогической деятельности способствуют совершенствованию интеллектуальных, коммуникативных и моральных качеств, проявляющихся в активности, устойчивости и мобильности студентов.

Таким образом, *развитие социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы* предполагает специально организованный педагогический процесс, который связан с использованием воспитательного потенциала учебной и внеучебной деятельности с целью повышения продуктивной активности, моральной устойчивости, коммуникативной мобильности студентов.

При выстраивании такой деятельности важно придерживаться неких общих подходов, руководствоваться определенными правилами, иными словами – опираться на принципы развития социальной ответственности. Л.П. Николаева называет принципы развития социальной ответственности будущих железнодорожников, среди которых «принцип гуманистической направленности образовательного пространства; принцип целостности образовательного и воспитательного процесса; принцип творческого начала; принцип последовательности и систематичности организуемых воздействий» [4, с. 184]. Ю.Ю. Чечурова принципы социальной ответственности рассматривает через призму моральных обязательств [9]. Соответственно, работа в данном направлении должна предполагать гуманистическую ориентацию, системность и целостность педагогической деятельности, творческий и последовательный ее характер, направленный на формирование моральных обязательств личности. Итак, обзор ряда научных работ обеспечивает основание для определения факторов развития социальной ответственности будущих бакалавров; принципов, которые нами не обнаружены в исследованиях ученых. Стоит отметить, что не только научные исследования, но и государственные инициативы также выступают ориентирами в данном аспекте.

Так, в ранее упомянутом федеральном проекте «Социальная активность» выделяются такие направления деятельности различных организаций и объединений, как проведение мероприятий по популяризации добровольчества (волонтерства) [9]. Это важно для максимального вовлечения различных граждан, в том числе и молодежи, в данный процесс, в связи с чем уместно выделить такой принцип, как *популяризация добровольчества (волонтерства)* среди студентов. Данную популяризацию преподаватели могут осуществлять путем информирования студентов о перспективах этого вида помощи людям, животным, окружающему миру. Кроме того, следует знакомить студентов с собственными выгодами, получаемыми от такой деятельности: дополнительные баллы при поступлении в вуз (например, для получения 2-го высшего образования), повышение конкурентных преимуществ при трудоустройстве, освобождение от определённых налогов, возможность путешествий, самопродвижения и развития гибких навыков. Важно показать значимость оказания добровольной помощи разным людям и преимущества этой деятельности как для общества, так и для конкретной личности: той, которой помогают, и той, которая помогает. В этой работе уместно организовывать встречи с волонтёрами, беседы с ними, демонстрировать их вклад в развитие благосостояния общества.

Второй принцип предполагает *формирование мотивации помогающего поведения* студентов социальной работы. Преподавателям, кураторами и другим специалистам следует показать студентам важность их профессии и возможность проявить себя, оказать помощь не только людям, но и животным, окружающей среде. Если продолжать речь о волонтерстве, то стоит отметить, что выделяют социальное, культурное, экологическое, патриотическое, спортивное и прочие виды волонтерства. Будущие бакалавры социальной работы могут проявить себя, прежде всего, в социальном волонтерстве, организовывая досуг различных категорий граждан, оказывая помощь бездомным, больным детям, лицам, находящимся в закрытых организациях. Помимо прочего, они могут участвовать в проектах по сохранению исторической памяти (патриотическое волонтерство), культурного наследия страны (культурное волонтерство), озеленении городских территорий (экологическое волонтерство) и пр. Кроме волонтёрской деятельности, они могут оказывать помощь своим близким, друзьям, выступать в роли психолога, наставника, тьютора и пр. Тем самым, оказывая реальную поддержку разным людям в той или иной форме, у будущих бакалавров формируется и развивается мотивация помогающего поведения, очень важная для развития социальной ответственности.

Следующий принцип развития социальной ответственности связывается с *активизацией креативного потенциала личности*. Он предполагает включение в учебные занятия заданий, развивающих креативное мышление студентов. Использование проблемных, исследовательских, проектных технологий; включение эвристических методов обучения (мозгового штурма, метода синектики, метода ассоциаций) обеспечивают развитие способностей оперативно принимать решения, рассуждать, выдвигать нестандартные способы преодоления трудностей будущими бакалаврами. Оказывая социальную помощь гражданам, они часто попадают в затруднительные ситуации, которые требуют новых подходов, что зависит от креативного потенциала личности. Также в рамках внеучебной деятельности студенты могут развивать свой креативный потенциал, принимая участие в различных конкурсах, акциях, соревнованиях, фестивалях, научных мероприятиях и пр.

Четвертый принцип обозначим как *принцип моделирования профессиональных ситуаций*. Он предполагает создание на учебных занятиях ситуаций, требующих проявления как профессиональных знаний студентов, так и этических качеств, важных для работы с людьми. К таким качествам относятся: эмпатия, доброжелательность, отзывчивость, терпеливость, настойчивость, то есть все, что составляет социальную ответственность будущих бакалавров социальной работы. Данные ситуации предполагают моделирование, к примеру, трудных жизненных ситуаций, в которых оказываются люди определенных социальных характеристик. Подобные ситуации, создаваемые на учебных занятиях, предполагают выбор этически верных способов оказания гражданам социальной помощи, проявление профессиональных знаний и креативного потенциала будущих бакалавров.

Следующий принцип мы связываем с проведением совместно со студентами *анализа фактов профессиональной халатности*. Для того чтобы развивать социальную ответственность личности, важно демонстрировать последствия ее безответственности в различных сферах, в том числе профессиональной. В СМИ, кино, сети Интернет освещаются случаи, в которых показывается, каким образом пострадали те или иные граждане (дети-сироты, инвалиды, многодетные, беженцы) в результате индифферентного и даже халатного отношения к ним социальных работников и других специалистов помогающих профессий. Совместно с будущими бакалаврами целесообразно анализировать такие ситуации и оценивать способность социальных работников проявить свои профессиональные знания, моральные качества и необходимые умения по отношению к данным гражданам. Также оценивается ущерб, который был нанесён данным гражданам: моральный, материальный, физический или комплексный. Предлагается представить себя на месте пострадавшего, осознать, какая помощь ему необходима, и как можно было бы предотвратить данные негативные явления. Такой способ обучения на чужих ошибках позволяет в дальнейшем более ответственно относиться к собственным профессиональным решениям, прогнозировать их последствия и виды ответственности (моральной, правовой), которые можно понести в результате халатности.

Итак, к педагогическим принципам развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы отнесём следующие: принцип популяризации добровольчества (волонтерства), принцип формирования мотивации помогающего поведения, принцип активизации креативного потенциала личности, принцип моделирования профессиональных ситуаций, принцип анализа фактов профессиональной халатности.

Опора на данные принципы в педагогическом процессе способствует расширению теоретических знаний и практических умений у будущих бакалавров, а главное – воспитанию у них этических качеств, образующих социальную ответственность. Опора на данные положения в учебной и внеучебной деятельности студентов позволяет преподавателям, кураторам групп и другим специалистам (например, руководителям производственной практики, социальным партнерам вузов, организаторам различных мероприятий и волонтёрских проектов) выстроить системную, комплексную, пролонгированную работу по развитию социальной ответственности студентов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа.

Для оценки эффективности педагогической деятельности, выстроенной в соответствии с описанными принципами, была проведена диагностика. В исследовании приняли участие 56 студентов 2 курса, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа в Чеченском государственном универ-

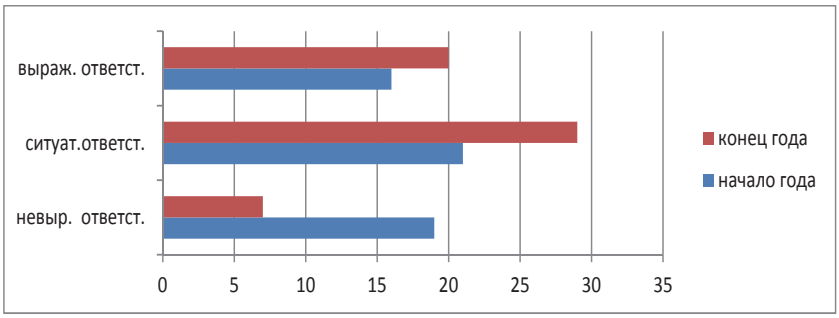


Рис. 1. Оценка эффективности педагогической деятельности, выстроенной в соответствии с описанными выше принципами

ситете имени А.А. Кадырова. В качестве инструментария применялась методика «Многомерно-функциональная диагностика ответственности (ОТВ-70)» [11, с. 36]. Полученные результаты представлены на рис. 1.

Проведенная диагностика показала, что в начале года выявлено 19 (33,98%), а в конце 7 (12,5%) студентов с невыраженным уровнем ответственности. Изменилось и число респондентов с нейтральным (ситуативным) проявлением ответственности с 21 (37,5%) в начале года до 29 (57,79%) в конце учебного года. Также выявилось возрастание количества опрошенных с выраженной ответственностью с 16 (28,57%) до 20 (35,71%). Данная динамика свидетельствует о возможности широкого применения практики развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы, основанной на учете предложенных педагогических принципов.

Таким образом, в статье определены принципы развития социальной ответственности у студентов и описаны особенности их отражения в обучении будущих бакалавров социальной работы. Выдвинутая цель, предполагающая разработку и теоретическое обоснование принципов развития социальной ответственности у будущих бакалавров социальной работы, достигнута. В качестве перспектив продолжения данной работы выступает разработка методических рекомендаций для преподавателей вузов по учету данных принципов в организации учебной и внеучебной деятельности будущих бакалавров, развитию волонтёрских проектов, организации конкурсов и акций, направленных на развитие социальной ответственности обучающихся вузов.

Библиографический список

1. Селиванова Е.А. Роль педагога-психолога в формировании у старшеклассников ответственного отношения к созданию семьи. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования:* материалы XIX Международной научно-практической конференции. Челябинск: ЧИППКРО, 2020: 334–341.
2. Гедугошев Р.Р. Педагогические условия развития социальной ответственности у молодых сотрудников полиции в системе повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 4 (53): 98–106.
3. Быкова С.С. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: психолого-педагогический контекст. *Вестник Вятского государственного университета*. 2018; № 1: 81–88.
4. Николаева Л.П. Развитие социальной ответственности будущих железнодорожников в образовательном пространстве железнодорожного техникума. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2012; № 2 (138): 182–186.
5. Петропавловская А.В. Социальная ответственность преподавателя вуза. *Экономика и социум*. 2016; № 1 (20): 753–758.
6. Хаматнурова Е.Н., Кудрина М.А. Разработка программы воспитательной работы с сотрудниками государственной противопожарной службы России. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 3 (52): 54–62.
7. Баркунова О.В., Седова С.С., Смирнова О.А. Формирование социально ответственного поведения студентов вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2021; № 5: 124–128.
8. Баурова Ю.В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза. *Известия Саратовского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016; № 16 (3): 338–343.
9. Чечурова Ю.Ю. Принципы социальной ответственности при оценке деятельности организации по управлению персоналом. *Вестник ТвГУ*. Серия: Педагогика и психология. 2019; № 4 (49): 52–57.
10. *Социальная активность*. Федеральный проект. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/
11. Прядеин В.П. *Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты*: монография. Сургут: РИО СурГПУ, 2013.

References

1. Selivanova E.A. Rol' pedagoga-psihologa v formirovanii u starsheklassnikov otvetstvennogo otnosheniya k sozdaniyu sem'i. *Modernizaciya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo `evolyucionirovaniya:* materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2020: 334-341.
2. Gedugoshev R.R. Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj otvetstvennosti u molodyh sotrudnikov policii v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 4 (53): 98-106.
3. Bykova S.S. Stanovlenie professional'noj otvetstvennosti buduschego pedagoga: psihologo-pedagogicheskij kontekst. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 1: 81-88.
4. Nikolaeva L.P. Razvitie social'noj otvetstvennosti buduschih zheleznodorozhnikov v obrazovatel'nom prostranstve zheleznodorozhnogo tehnikuma. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 2 (138): 182-186.
5. Petropavlovskaya A.V. Social'naya otvetstvennost' prepodavatelya vuza. *`Ekonomika i socium*. 2016; № 1 (20): 753-758.
6. Hamatnurova E.N., Kudrina M.A. Razrabotka programmy vospitatel'noj raboty s sotrudnikami gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby Rossii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 3 (52): 54-62.
7. Barkunova O.V., Sedova S.S., Smirnova O.A. Formirovanie social'no otvetstvennogo povedeniya studentov vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2021; № 5: 124-128.
8. Baurova Yu.V. Osnovy formirovaniya social'noj otvetstvennosti studenta sovremennogo vuza. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2016; № 16 (3): 338-343.
9. Chechurova Yu.Yu. Principy social'noj otvetstvennosti pri ocenke deyatel'nosti organizacii po upravleniyu personalom. *Vestnik TvGU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 4 (49): 52-57.
10. *Social'naya aktivnost'*. Federal'nyj proekt. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/
11. Pryadein V.P. *Psihodiagnostika lichnosti: izbrannye psihologicheskie metodiki i testy*: monografiya. Surgut: RIO SurGPU, 2013.

Статья поступила в редакцию 08.11.23

УДК 373.51

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-138-141

Amerkhanova G.Sh., *senior teacher, Department of Technology and Design, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: galateya1979@list.ru*

Aslakhanov S-A.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Physical Education Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: said210843@mail.ru*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ETHNODESIGN IN THE EDUCATIONAL PROCESS COMPREHENSIVE SCHOOL. The article reveals a question of the use of ethnodesign in a general education school as an innovative means of education and upbringing. The relevance of the study of ethnodesign in terms of its pedagogical potential is substantiated, the need for methodical development of the use of ethnodesign in secondary school is emphasized. The concept of this notion as a direction of modern art and a special type of educational and cognitive activity of students is defined. The article considers key aspects of ethnodesigning, which determine its educational and educational opportunities as a means of learning. Advantages of using ethnodesign in the educational process of secondary school are described. Special attention is paid to the ways of using it in project-research activities and students. The conclusion about the high pedagogical potential of ethnodesign as a means of education and upbringing is substantiated.

Key words: **ethnodesign, educational process, project activity, pedagogical potential**

Г.Ш. Амерханова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: galateya1979@list.ru*
С-А.М. Аслаханов, *д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» г. Грозный, E-mail: said210843@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОДИЗАЙНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме использования этнодизайна в общеобразовательной школе в качестве инновационного средства обучения и воспитания. Обосновывается актуальность исследования этнодизайна с точки зрения его педагогического потенциала, подчеркивается необходимость методической проработки использования этнодизайна в средней школе. Дается определение понятию «этнодизайн» как направления современного искусства и особого вида учебно-познавательной деятельности учащихся. Рассматриваются ключевые аспекты этнодизайна, обусловливающие его воспитательные и образовательные возможности как средства обучения. Описываются преимущества использования этнодизайна в образовательно-воспитательном процессе средней школы. Особое внимание уделяется возможностям использования этнодизайна в проектно-исследовательской деятельности и учащихся. Обосновывается вывод о высоком педагогическом потенциале этнодизайна как средства обучения и воспитания.

Ключевые слова: **этнодизайн, воспитательно-образовательный процесс, проектная деятельность, педагогический потенциал**

Многонациональность и поликультурность российского общества обусловливают требования к развитию этнокультурной составляющей образования, способствующей сохранению национальных культур и языков, а также развитию диалога различных культур. Этнокультурное образование призвано воспитать образованного гражданина, патриота и истинного носителя культуры родного этноса, опирающегося на позитивные жизненные установки, общечеловеческие ценности и руководствующегося принципами уважения и толерантности к другим культурам. Кроме того, современное образование ставит перед собой задачи воспитания человека, способного интегрироваться в общемировое культурное и технологическое пространство, поэтому школьная педагогика развивает новые технологии и методы обучения, способствующие решению этих задач. Этнодизайн является одним из современных инновационных методов воспитания высокообразованных, культурно развитых граждан с выраженной этнической идентичностью, стремящихся к сохранению и преумножению культурного богатства своего народа [1–12].

Поскольку этнодизайн – явление относительно новое, вопросы его использования в средней школе в качестве средства образования и воспитания остаются теоретически и методически не проработанными. Поэтому исследование педагогического потенциала этнодизайна в контексте его использования в образовательно-воспитательном процессе средней школы представляется особенно актуальным.

Цель статьи: на основании обобщения современных научных данных дать определение педагогического потенциала этнодизайна как образовательно-воспитательного средства в общеобразовательной школе.

Методы исследования: анализ научных данных, посвященных изучению этнодизайна как направления современного искусства, а также его применению в образовательно-воспитательном процессе; систематизация результатов современных исследований, связанных с этнодизайном, по принципу выделения основных направлений, а именно – изучение этнодизайна как направления искусства, его роли и функций в образовательном процессе, качеств, определяющих его возможности для духовно-нравственного воспитания; обобщение результатов научных исследований и синтез характеристик этнодизайна, позволяющих выявить ключевые аспекты, определяющие воспитательные и образовательные возможности этнодизайна при его применении в педагогическом процессе общеобразовательной школы.

Слово «этнодизайн» образуется сочетанием двух слов – «этнический» и «дизайн». В. Даниленко определяет дизайн как форму учебно-познавательной активности, заключающуюся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, а также обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности – субъекта обучения. При этом он подчеркивает, что проектная деятельность выступает как дидактическая единица процесса обучения. То есть понятие «дизайн» рассматривается в трех значениях – как замысел, метод и деятельность, в том числе и учебная [11].

Этнодизайн, как самостоятельное направление в искусстве, зародился в эпоху модерна, представляя собой различного рода эксперименты с формами, берущими начало в этнических традициях. Художник-этнодизайнер в своих работах стремится выявить и подчеркнуть идеи этнокультур, отраженные в этническом материале, облекая их в новые формы. Базой создания объектов этнодизайна становится глубокое изучение традиций различных культур, что позволяет включать этносимволы в современное пространство, способствует их осмыслению и создает возможности для диалога различных культур [8]. Зачастую этническая составляющая объектов этнодизайна представлена несколькими тщательно подобранными элементами, отражающими особенности национальных культур в простой узнаваемой форме [7].

В объектах этнодизайна на первый план выходит символическая функция, которой подчинена декоративно-художественная организация формы. Символическая функция связана с включением в структуру объекта системы символов, которые транслируют культурные смыслы. Каждая вещь включает в себя как непосредственно воспринимаемые, физические свойства, так и ее культурные, символические смыслы, которые транслируются в процессе ее познания (освоения) [8].

Таким образом, «этнодизайн» – это многогранное понятие формообразования и декора с учетом национальных традиций. Этнодизайн гармонично интегрирует духовные, культурные, художественные, проектные, технические и этнонациональные особенности. Последние несколько лет этнодизайн становится предметом пристального внимания ученых-педагогов, изучающих возможности его применения в образовательных и воспитательных целях на различных ступенях образования. Применительно к педагогике этнодизайн чаще всего рассматривается как образовательно-воспитательное средство, основанное на использовании элементов народной культуры, включая этнические традиции, орнаментальные мотивы, особенности декоративно-прикладного искусства [4].

Воспитательный потенциал этнодизайна обусловливается свойствами народного искусства, лежащего в его основе.

В.С. Воронов в своих работах выделил основные свойства народного искусства. Одно из них – анонимность, т. е. безавторность предметов народного искусства [6]. Произведения народного искусства подчиняются строгим эстетическим и этическим требованиям, обусловленным национальными традициями. Поэтому можно говорить об архетипичности народного искусства, в котором ценится, прежде всего, сохранение традиционных форм и сюжетов Посредством народного искусства поддерживается связь между поколениями. Авторское искусство, напротив, стремится к оригинальности и отражению личных мировоззренческих взглядов художника. Этнодизайн позволяет объединить свойства народного и авторского искусства.

Другим основополагающим свойством народного искусства, по мнению С.В. Воронова, является его утилитарность. Предметы народного творчества предназначены для ежедневного использования в быту и служат, согласно эстетическим представлениям народа, украшением обыденной жизни. Народное декоративно-прикладное искусство отражает идеи добра и нравственности зачастую в наивных формах, идеализирующих действительность. Предметы народного искусства предельно открытые, часто преувеличенно красочные, избыточно яркие. Эти качества определяют жизнерадостный и жизнеутверждающий характер народного искусства, а также формируют оптимистическую жизненную позицию его создателей и потребителей.

Еще одним свойством народного искусства, обусловливающим его воспитательный потенциал, является традиционность. Традиционность этнического искусства выражается также в тесной связи поколений, в уважении к ценностям прошлых поколений, почитании старости, в особом позитивном культе предков. Обучение этнодизайну предполагает не только освоение традиционных техник работы с различными материалами, но и воспитание нравственных качеств, транслируемых произведениями народного искусства.

Сущностные характеристики этнодизайна и описанные выше свойства народного искусства обусловливают педагогический потенциал этнодизайна, определяемый его воспитательными и образовательными возможностями при использовании в средней школе.

Анализ современных исследований, посвященных применению элементов этнической культуры в образовательно-воспитательном процессе учебных заведений разного уровня [1; 4; 5; 9; 10; 12], позволяет выделить несколько ключевых аспектов, определяющих воспитательные возможности этнодизайна.

1. Поликультурное воспитание. Изучение культуры родного этноса, понимание ее особенностей в сравнении с другими культурами, осознание многообразия культур своей страны и мира способствуют воспитанию любви к родной культуре и уважительного толерантного отношения к культурам других народов.

2. Творческое самовыражение. Этнодизайн позволяет создавать учащимся собственные работы, являющиеся результатом творческого поиска и самосто-

ятельного исследования, что способствует развитию воображения, интеллектуальных и творческих способностей.

3. Эстетическое воспитание. Этнодизайн позволяет понять символический смысл традиционных орнаментов, узоров, цветовых решений, сюжетов, увидеть эстетику предметов народного декоративно-прикладного искусства, осознать красоту родного края, отраженную в работах народных мастеров.

4. Этическое воспитание. Сюжеты произведений народного искусства отражают нравственные и этические представления народа, которые учащиеся, занимаясь этнодизайном, усваивают на когнитивном и эмоциональном уровнях.

5. Патриотическое воспитание. Этническое искусство способно внести значительный вклад в воспитание патриотических чувств, и причины этого лежат в свойствах самого искусства – традиционности, анонимности, утилитарности.

Таким образом, воспитательный потенциал этнодизайна заложен уже в сущностных характеристиках этого направления искусства. Обучение этнодизайну и реализация самостоятельных проектов способствует формированию у учащихся этнической идентичности, а также воспитанию таких качеств, как патриотизм, любовь к родной культуре и природе, уважение к другим культурам, позитивное отношение к жизни, стремление к творческому самовыражению.

Образовательные возможности этнодизайна при использовании его в качестве метода и средства обучения, по нашему мнению, обусловлен несколькими ключевыми аспектами.

1. Обогащение образовательного процесса. Использование этнодизайна в учебном процессе позволяет расширить содержательную и методическую базу обучения, что способствует повышению интереса и учебной мотивации учащихся, расширению их кругозора, увеличению познавательной активности.

2. Межпредметные связи. Этнодизайн объединяет знания из различных областей – истории, культурологии, географии, литературы, изобразительного искусства. Занятие этнодизайном требует изучения истории и культуры разных народов, при этом материал усваивается на визуальном и эмоциональном уровнях. Школьники учатся видеть отражение географических и природных особенностей родного края в сюжетах и орнаментах народного искусства, находить закономерности использования форм и цветов в изделиях народного творчества. Таким образом, обучение этнодизайну позволяет в полной мере реализовать межпредметные связи как по программе обучения, так и выходящие далеко за рамки школьной программы.

3. Развитие творческого мышления. Этнодизайн способствует реализации творческого потенциала учащихся, приобретению способности применять творческий подход в любом виде деятельности, самостоятельно находить решение творческих задач, экспериментировать с материалами, формами, цветами, техниками.

4. Практическая деятельность. Этнодизайн развивает навыки ручного труда, практическое мастерство, позволяет овладеть различными техниками декоративно-прикладного и изобразительного искусства.

5. Исследовательская деятельность. Этнодизайн предполагает самостоятельные исследования и творческий поиск, что способствует развитию познавательной деятельности учащихся до поисково-творческого уровня, формированию навыков самостоятельного планирования, поиска информации, анализа, обобщения и синтеза.

В контексте педагогического применения этнодизайн в основном используется в рамках проектно-творческой деятельности, предполагающей изучение этнических культурных особенностей и практическое выполнение творческих работ (изделий декоративно-прикладного искусства, элементов национального костюма, рисунков, различного рода поделок и т. д.) с применением сюжетов, орнаментальных мотивов, техник и материалов, свойственных культуре родного этноса или культурам других народов [5].

Использование этнодизайна предполагает, прежде всего, самостоятельную деятельность учащихся, реализованную в форме исследовательских творческих проектов, ориентированных на традиционные мотивы и этнокультурные особенности народного творчества. Этнодизайн, как направление современного искусства, позволяет адаптировать традиционные формы, сюжеты и техники к восприятию современного человека, которому многие традиции прошлого и народная эстетика могут казаться непонятными и неактуальными.

Этнодизайнерские проекты представляют собой интерпретации народного искусства, адекватные современному восприятию мира, что способствует приобщению к народному искусству не только учащихся, непосредственно участвующих в выполнении проектов, но и всех окружающих – остальных учеников школы, посетителей выставок детского творчества, родителей. Кроме того, проектная деятельность с использованием народных мотивов повышает самооценку учащихся, улучшает их эмоциональный фон, а также в силу спокойного и размеренного характера работы снижает повышенную активность, характерную для подростков [3].

Анализ использования этнодизайна в реальной школьной практике [2] показывает, что даже в отдаленных сельских школах, где проектная деятельность с использованием этнодизайна проводилась на несистематической основе, в рамках разовых проектов и кружковой работы, учащиеся создавали оригинальные работы, пронизанные народной мудростью, отражающие национальный колорит и этническое своеобразие родного края. Таким образом, использование этнодизайна в школьном обучении в качестве инновационного средства обучения способствует улучшению образовательных результатов, общему культурному развитию учащихся и воспитанию у них высоких нравственных качеств.

На основании изучения и обобщения современных научных исследований, посвященных этнодизайну как одному из направлений современного искусства, а также психолого-педагогической литературы по проблеме использования этнодизайна в качестве инновационного метода и средства обучения и воспитания можно сделать вывод о высоком педагогическом потенциале этнодизайна, обусловленном в первую очередь свойствами этнического искусства, лежащими в его основе, а именно – его традиционностью, анонимностью, утилитарностью. Воспитательные возможности этнодизайна выражаются в нескольких ключевых аспектах: поликультурном, эстетическом, этическом патриотическом воспитании, возможности творческого самовыражения. Образовательные возможности этнодизайна определяются его способностью обогатить образовательный процесс новым содержанием, разнообразить методы обучения и виды учебной деятельности, способствуя тем самым повышению у учащихся учебной мотивации и познавательной активности. Таким образом, использование этнодизайна в образовательном процессе общеобразовательной школы может служить новым эффективным средством обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Амерханова Г.Ш., Мусханова И.В. Этническая культура как фактор развития творческого потенциала обучающихся. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 1: 133–137.
2. Амерханова Г.Ш. Народные мотивы в проектной деятельности учащихся. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2015; № 4: 168–172.
3. Амерханова Г.Ш. Проектная деятельность в этнокультурной школе. *Проблемы национально ориентированного образования для бесписьменных народов.* Махачкала: Издательство ДГУ, 2014: 23–29.
4. Арзамасцева Н.Г., Максимова З.Ю. Развитие этнокультурной компетентности студентов средствами этнодизайна. *Вестник Марийского государственного университета.* 2021; № 2: 129–134.
5. Арзамасцева Н.Г., Максимова З.Ю. Этнодизайн как средство развития художественного вкуса студентов. *Вестник Марийского государственного университета*. 2023; № 3: 308–314.
6. Воронов С.В. *О крестьянском искусстве. Избранные труды*. Москва, 1972.
7. Гайбуллаева Ю.А. Обычаи и обряды, связанные с национальной узбекской одеждой (конец XIX – начало XX вв.). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2018; Т. 12, № 1: 5–8.
8. Кухта М.С. Этнодизайн как основа формирования толерантного отношения к традициям разных культур. *Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки*. 2015; № 1: 159–162.
9. Навразова М.Р. Народная культура как средство эстетического воспитания учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3: 255–257.
10. Пустыльник Ю.Ю. Сохранение и развитие этнокультурных традиций региона в системе общего образования (на примере проектной деятельности школьников в чеченской республике). *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022; № 5: 17–32.
11. Руденченко А.А. Этнодизайн: организационно-педагогические условия проектирования творческой образовательной среды художественных учебных заведений. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014; № 3: 123–131.
12. Федорова С.Н., Петрова Т.Н. Эффективные механизмы инновационного развития этнокультурного образования детей на различных ступенях системы образования. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2019; № 1: 222–231.

References

1. Amerhanova G.Sh., Mushanova I.V. `Etnicheskaya kul'tura kak faktor razvitiya tvorcheskogo potenciala obuchayuschihsya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 1: 133-137.
2. Amerhanova G.Sh. Narodnye motivy v proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2015; № 4: 168-172.
3. Amerhanova G.Sh. Proektnaya deyatel'nost' v `etnokul'turnoj shkole. *Problemy nacional'no orientirovannogo obrazovaniya dlya bespis'mennyh narodov.* Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2014: 23-29.

4. Arzamasceva N.G., Maksimova Z.Yu. Razvitie `etnokul'turnoj kompetentnosti studentov sredstvami `etnodizajna. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 2: 129-134.
5. Arzamasceva N.G., Maksimova Z.Yu. `Etnodizajn kak sredstvo razvitiya hudozhestvennogo vkusa studentov. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 3: 308-314.
6. Voronov S.V. *O krest'yanskom iskusstve. Izbrannye trudy*. Moskva, 1972.
7. Gajbullaeva Yu.A. Obychai i obryady, svyazannye s nacional'noj uzbekskoj odezhdoj (konec HIX – nachalo HX vv.). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2018; T. 12, № 1: 5-8.
8. Kuhta M.S. `Etnodizajn kak osnova formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k tradiciyam raznyh kul'tur. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'nye i gumanitarnye nauki*. 2015; № 1: 159-162.
9. Navrazova M.R. Narodnaya kul'tura kak sredstvo `esteticheskogo vospitaniya uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3: 255-257.
10. Pustyl'nik Yu.Yu. Sohranenie i razvitie `etnokul'turnyh tradicij regiona v sisteme obschego obrazovaniya (na primere proektnoj deyatel'nosti shkol'nikov v chechenskoj respublike). *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022; № 5: 17-32.
11. Rudenchenko A.A. `Etnodizajn: organizacionno-pedagogicheskie usloviya proektirovaniya tvorcheskoj obrazovatel'noj sredy hudozhestvennyh uchebnyh zavedenij. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014; № 3: 123-131.
12. Fedorova S.N., Petrova T.N. `Effektivnye mehanizmy innovacionnogo razvitiya `etnokul'turnogo obrazovaniya detej na razlichnyh stupenyah sistemy obrazovaniya. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2019; № 1: 222-231.

Статья поступила в редакцию 06.11.23

УДК 37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-141-143

***Askerova M.R.,** specialist, Center for the Development of Children and Adolescents "School of Life" (Stavropol, Russia), E-mail: milashka_19_98@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS. The article presents an analysis of the concept of "social intelligence", identifies and characterizes the components in the structure of this concept. The substructures of social intelligence are described: social adaptation, ability to social perception, social memory, forecasting, emotional social expressiveness. The individual abilities that determine the level of formation of social intelligence are highlighted. The connection between the level of development of social behavior and the individual's ability to cope has been proven. External and internal factors in the development of social intelligence in the system of social institutions (institute of family, education) are presented. The influence and relationship of the socialization process on the development of social intelligence are described. Psychological and pedagogical factors influencing the development of social intelligence among students in secondary schools have been identified.

Key words: **social intelligence, socialization, communication, adolescents, social interaction**

***М.Р. Аскерова**, специалист центра развития детей и подростков «Школа жизни», г. Ставрополь, E-mail: milashka_19_98@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье представлен анализ понятия «социальный интеллект», определены и охарактеризованы компоненты в структуре данного понятия. Описаны подструктуры социального интеллекта: социальная адаптация, способность к социальной перцепции, социальная память, прогнозирование, эмоциональная социальная выразительность. Выделены способности личности, которые определяют уровень сформированности социального интеллекта. Доказана связь между уровнем развития социального поведения и способности личности к совладающему поведению. Представлены внешние и внутренние факторы развития социального интеллекта в системе социальных институтов (институт семьи, образования). Описано влияние и взаимосвязь процесса социализации на развитие социального интеллекта. Выявлены психолого-педагогические факторы, оказывающие влияние на развитие социального интеллекта у обучающихся в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: **социальный интеллект, социализация, коммуникация, подростки, социальное взаимодействие**

Социальный интеллект как способность личности к коммуникации обеспечивает эффективное взаимодействие в обществе, позволяет успешно решать сложные вопросы, возникающие в социуме [1–10]. Социальный интеллект, как отмечают Д.А. Солоднева и П.А. Побокин [11], является регуляторов взаимоотношений между людьми, что проявляется в способности к использованию адекватных методов общения, прогнозированию и саморегуляции поведения и действий. Исследования в области развития социального интеллекта направлены на выявление факторов, оказывающих влияние на формирование социального интеллекта личности, что актуализирует тематику данной статьи.

Цель статьи – на основе анализа структуры социального интеллекта, выявить факторы, оказывающие непосредственное влияние на его развитие в образовательном процессе общеобразовательного учреждения.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: провести анализ понятия «социальный интеллект», определить его компоненты; рассмотреть структуру социального интеллекта; выявить факторы развития социального интеллекта у обучающихся в образовательном процессе школы. Научная новизна статьи определяется выявлением основной структуры понятия «социальный интеллект», определением психолого-педагогических факторов, оказывающих влияние на развитие социального интеллекта у обучающихся в образовательном учреждении. Теоретическая значимость: расширение педагогического знания о структурных компонентах социального интеллекта, возможных факторах, оказывающих воспитательное воздействие на обучающихся, в том числе на развитие социального интеллекта. Практическая значимость представлена через раскрытие критериев социального интеллекта.

Методы исследования, используемые в данном исследовании: теоретический анализ научной литературы, обобщение понятий и определений, анализ организации образовательного процесса в общеобразовательном учреждении.

В педагогической и психологической науках понятие «социальный интеллект» в различные периоды развитии приобретало разное понимание. Изучением данного феномена занимались отечественные (В.Ф. Анурин, С.С. Белова, В.Н. Куницына, Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.) и зарубежные (Ф.Ю. Вернон, Д. Векслер, Э. Торндайк и др.) исследователи.

В педагогическую науку данное понятие было введено Э. Торндайком в 1920 году. Согласно мнению Ф.Ю. Вернона, социальный интеллект включает в себя способность «ладить с другими людьми», наличие развитых навыков, позволяющих вести себя свободно в обществе, умений понимать социальные проблемы и настроения других людей. Д. Векслер определял социальный интеллект как «способность личности к приспособлению к жизни в обществе» [1]. Несмотря на различие подходы к пониманию сущности «социального интеллекта», в целом данный феномен рассматривается как устойчивая совокупность психологических новообразований, которые проявляются в личностных коммуникациях и обеспечивают эффективное взаимодействие в обществе.



Рис. 1. Компоненты концепции социального интеллекта А.И. Савенкова

В.Н. Куницына [4], выделяя сущность понятия «социальный интеллект», делает акцент на комплексе черт (интеллектуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих), которые обусловливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, поведения личности, интерпретации информации, стиль социального взаимодействия и методов принятия решений.

В концепции А.И. Савенкова [10] социальный интеллект представляет собой совокупность трех критериев: когнитивного, эмоционального, поведенческого. На рис. 1 отражены составляющие каждого из компонентов.

Согласно концепции социального интеллекта А.И. Савенкова, к когнитивным компонентам автор относит социальные знания; социальную память; социальную интуицию; социальное прогнозирование, к эмоциональным компонентам – выразительность, способность к сопереживанию, способность к саморегуляции; к поведенческим компонентам: восприятие социальных явлений и ситуаций; стиль социального взаимодействия и способность к социальной адаптации.

Исследователи Е.И. Зритнева, Л.В. Куваева Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [7; 8; 9] отмечают, что социальный интеллект включает ряд способностей:

– передавать внутреннее состояние посредством поведенческих реакций;
– создавать узнаваемые поведенческие реакции;
– совершать действие, которое адекватно отражает поведенческие реакции другого человека;
– сохранять способность к последовательному взаимодействию с другими участниками;
– моделировать и предугадывать варианты развития исхода социального взаимодействия.

В настоящее время исследования в области социального интеллекта весьма актуальны, поскольку развитие данного качества обеспечивает эффективную интеграцию человека в социум, отражает личностную зрелость.

В психологии понятие «социальный интеллект» понимается как способность личности реализовать взаимоотношения в обществе, находить выход в различных социальных ситуациях. По мнению Н.В. Беляковой и Д.Р. Хасановой [1], социальный интеллект есть результат развития общего интеллекта, который формируется под влиянием внешних социокультурных факторов. Автор отмечает, что на развитие социального интеллекта влияет социальная среда, в которой протекает жизнедеятельность человека.

С.С. Белова и Д.В. Ушаков [2] указывают, что возрастной фактор не оказывает доминирующего влияния на формирование и развитие социального интеллекта. В исследованиях авторов, посвященных изучению индивидуально-психологических характеристик личности, отмечается наличие различий социального интеллекта в зависимости от половой принадлежности. Женщины, по мнению автора, имеют более высокий показатель развития социального интеллекта, в то же время мужчины ориентируются в поведенческих реакциях и невербальных сигналах при общении.

Базовым социальным институтом, способствующим формированию социального интеллекта, является семья (В.В. Везетиу, Л.В. Малышева). Исследователи делают вывод, что дети, воспитываясь в разных условиях, различаются по степени социальной активности и, следовательно, по уровню сформированности социального интеллекта.

Согласно результатам исследований В.В. Везетиу [3], образование выступает основным источником формирования социального интеллекта – как источник знаний о мире и обществе, различных сферах деятельности.

Все вышеизложенное позволяет понимать социальный интеллект как сложную систему, интегрирующую способности личности, направленные на обеспечение адаптивного поведения в межличностном взаимодействии.

Как средство познания общества, социальный интеллект способствует выработке регулятивных поведенческих реакций, позволяет однозначно воспринимать информацию, прогнозировать действия и поступки, обеспечивает адаптацию к новым социальным ролям, направлен на преодоление сложных ситуаций, возникающих в обществе.

Л.В. Малышева [6] выделяют специальные способности и подструктуры социального интеллекта, такие как социальная адаптация, способность к социальной перцепции, социальная память, прогнозирование, эмоциональная социальная выразительность.

Мы согласны с мнением О.В. Луневой [5], что социальный интеллект – это результат трех процессов: социализации, индивидуализации и интериоризации, отражающий комплекс накопленных личность знаний, ценностей и идеалов. В процессе развития личности социальный интеллект начинает реализовать системообразующую функцию, что способствует выработке новых склонностей, мышления, восприятия. Исследования О.В. Луневой, Л.В. Малышевой показывают, что развитый социальный интеллект является предиктором наиболее благоприятной социализации личности.

Психологи С.С. Белова, Д.В. Ушаков [2] отмечают, что при развитом социальном интеллекте вырабатывается способность личности к совладающему поведению, т. е. выработке социально-психологических механизмов снятия напряжения в стрессовой ситуации, поиску способов восстановления психологического равновесия. Авторы рассматривают социальный интеллект как элемент сознательного поведения, от степени развития которого зависят стили и стратегии совладающего поведения личности. Исследователи указывают, что структуру социального интеллекта формируют отдельные способности личности, способы саморегуляции.

Таким образом, можно заключить, что социальный интеллект – сложное интегративное новообразование личности, проявляющееся в способности выстраивать эффективное взаимодействие в различных сферах общественной жизни. На формирование социального интеллекта оказывает влияние комплекс внешних и внутренних факторов. Внешние факторы – семья, специфика и уровень образования, коллектив сверстников. Внутренние факторы – это индивидуально-психологические особенности, направленность личности, мотивационная сфера.

Все вышеизложенное позволяет выделить психолого-педагогические факторы, оказывающие влияние на развитие социального интеллекта у обучающихся в образовательном процессе школы.

Первый фактор – способность обучающегося моделировать (предвидеть) поведение другого. В основе данного фактора лежат коммуникативные умения обучающихся: умение взаимодействовать со сверстниками, понимание чувственных реакций, особенности общения, умение организовать процесс общения.

Второй фактор – умение учителя правильно организовать и оценить общение, которое должно быть реализовано в процессе обучения. Основой данного фактора являются следующие компоненты: развитость мышления обучающихся, способность к саморегуляции эмоциональных проявлений, самоорганизация деятельности.

Третий фактор – невербальная коммуникация. В основе данного фактора лежат способности обучающихся к пониманию неречевой коммуникации: адекватное выражение чувств, эмоционального состояния, которые оказывают влияние на взаимодействие между субъектами процесса обучения и его результативность.

Четвертый фактор – способность к рефлексии. Происходящие в процессе обучения различные ситуации общения по линиям «учитель – ученик» и «ученик – ученик» должны анализироваться со стороны учителя и обучающихся, что формирует способность к рефлексии, накоплению социального опыта у обучающихся. В основе данного фактора лежат такие элементы, как наблюдательность, анализ ситуаций.

Таким образом, анализ литературы позволил сделать ряд выводов: 1) социальный интеллект – формируемое интегральное качество личности, проявляющееся в способности оптимально эффективно организовать процесс взаимодействия в обществе; 2) высокий уровень развития социального интеллекта позволяет правильно организовать общение и прогнозировать его результаты; 3) на развитие социального интеллекта оказывают влияние внешние и внутренние факторы; 4) в образовательном процессе можно выделить факторы, которые будут оказывать непосредственное влияние на процесс формирования социального интеллекта у обучающихся.

Библиографический список

1. Белякова Н.В., Хасанова Д.Р. Механизмы формирования социального интеллекта в подростковом возрасте. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2020; Т. 19, № 1 (154): 28–36.
2. Белова С.С., Ушаков Д.В. Социальный интеллект: от измерения к теории. *Вестник Полоцкого государственного университета.* Серия Е: Педагогические науки. 2017; № 7: 63–68.
3. Везетиу В.В. Психологические детерминанты развития социального интеллекта личности. *Педагогический вестник*. 2020; № 15: 12–14.
4. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. 1995; Ч. 1: 48–61.
5. Лунева О.В. Концепция социального интеллекта личности. *Знание. Понимание. Умение*. 2012; № 2: 46–51.
6. Малышева Л.В. Педагогические аспекты концепций социального интеллекта. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2008; № 3: 79–82.
7. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 4 (38): 68–75.
8. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
9. Саенко Л.А., Куваева Л.В. Межкультурная грамотность как индикатор социокультурного развития личности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 6 (81): 199–203.
10. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология.* Журнал Высшей школы экономики. 2005; № 2 (4): 94–101.
11. Солоднева Д.А., Побокин П.А. Особенности развития социального интеллекта в юношеском возрасте. *Ярославский психологический вестник*. 2021; № 1 (49): 33–37.

References

1. Belyakova N.V., Hasanova D.R. Mehanizmy formirovaniya social'nogo intellekta v podrostkovom vozraste. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2020; T. 19, № 1 (154): 28-36.
2. Belova S.S., Ushakov D.V. Social'nyj intellekt: ot izmereniya k teorii. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 2017; № 7: 63-68.
3. Vezetiu V.V. Psihologicheskie determinanty razvitiya social'nogo intellekta lichnosti. *Pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 15: 12-14.
4. Kunicyna V.N. Social'naya kompetentnost' i social'nyj intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii*. 1995; Ch. 1: 48-61.
5. Luneva O.V. Koncepciya social'nogo intellekta lichnosti. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2012; № 2: 46-51.
6. Malysheva L.V. Pedagogicheskie aspekty koncepcij social'nogo intellekta. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008; № 3: 79-82.
7. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2021; № 4 (38): 68-75.
8. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
9. Saenko L.A., Kuvaeva L.V. Mezhkul'turnaya gramotnost' kak indikator sociokul'turnogo razvitiya lichnosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 6 (81): 199-203.
10. Savenkov A.I. Social'nyj intellekt kak problema psihologii odarennosti i tvorchestva. *Psihologiya.* Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki. 2005; № 2 (4): 94-101.
11. Solodneva D.A., Pobokin P.A. Osobennosti razvitiya social'nogo intellekta v yunosheskom vozraste. *Yaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2021; № 1 (49): 33-37.

Статья поступила в редакцию 09.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-143-146

Nikolaeva M.V., *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikvi@inbox.ru*

PROVIDING EFFECTIVE ERROR CORRECTION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses a concept of "error", the classification of errors in teaching a foreign language, using the example of the English language, analyzes and identifies the most effective ways to correct these errors. The main postulate is the thesis that the correction of students' errors is one of the most important structural components of the learning process and should be carried out as objectively and correctly as possible. The article discusses options for correcting errors in the written and oral speech of students studying English and demonstrates the results of the survey of students of the Financial University under the Government of the Russian Federation. The article concludes that mistakes of language learners can be useful for language learning if they are corrected in a timely manner, if they are recognized as an integral part of the learning process. Most researchers believe that bug fixing can be used as a form of feedback to students.

Key words: **mistake, correction, classification of mistakes, methods and strategies, delicate approach, interlingual interference**

М.В. Николаева*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nikvi@inbox.ru*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается понятие «ошибка», классификация ошибок при обучении иностранному языку на примере английского языка, разбираются и выявляются наиболее эффективные способы коррекции этих ошибок. Основным постулатом является тезис о том, что исправление студенческих ошибок выступает одним из наиболее важных структурных компонентов процесса обучения и должно осуществляться максимально объективно и корректно. В статье рассматриваются варианты исправления ошибок в письменной и устной речи студентов, изучающих английский язык. Приведены результаты опроса среди студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В статье делается вывод о том, что ошибки студентов, изучающих язык, бывают полезны для изучения языка при своевременном их исправлении, они признаются неотъемлемой частью процесса обучения. Большинство исследователей считают, что исправление ошибок можно использовать как форму обратной связи со студентами.

Ключевые слова: **ошибка, коррекция, классификация ошибок, способы и стратегии, деликатный подход, межъязыковая интерференция**

Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что правильно организованное исправление ошибок должно внести свой вклад в оптимизацию языкового образования. Некоторые педагоги испытывают определённые трудности в определении степени своего участия в исправлении ошибок учащихся. В то время как очевидным является тот факт, что коррекция каждой ошибки может негативно сказаться на уверенности и вовлеченности в процесс обучения, важно помнить о том, что игнорирование ошибок приводит к повторному неправильному использованию или произношению единиц языка [1–16].

Цель данной статьи – определить и обозначить критерии и способы коррекции ошибок.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятие «коррекция ошибки», определить различные подходы к исправлению ошибок студентов, изучить имеющуюся методическую литературу по теме исследования; раскрыть роль ошибок в обучении; представить классификацию видов ошибок; выявить причины их возникновения.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней определены основные принципы, которые должны лежать в основе эффективной оценки работы студентов.

Теоретическая значимость состоит в изложении алгоритма, который необходимо выполнить для применения этих принципов.

Практическая значимость видится в анализе успешного опыта использования критериев оценки на примере конкретного вуза.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, наблюдения, собственный педагогический опыт работы в вузе, опрос студентов.

В свое время Rachel Wolchin сказал: «It is not how we make mistakes, but how we correct them that defines us» («Нас отличает не то, как мы совершаем ошибки, а то, как мы их исправляем»).

В конце XX века в высшем образовании произошел невероятный сдвиг в подходах к оцениванию обучения студентов. Это было связано с тем, что крайне необходимым являлась выработка более эффективных для оценки качества обучения учащихся заранее установленных критериев.

Критерии оценки результатов обучения студентов были преимущественно нормативными, при этом обучение студентов оценивалось количественно, так чтобы можно было ранжировать студентов по статистической норме. Этот подход совершенно не учитывал ту роль, которую оценивание может сыграть в улучшении обучения.

По сей день исправление ошибок преподавателем является одной из самых обсуждаемых и насущных тем. Большинство преподавателей и студентов считают, что это естественный и необходимый компонент процесса преподавания и изучения любой дисциплины, но в особенности иностранного языка.

Но, как и в любой другой теме, существуют определенные вопросы и ограничения, которые необходимо принимать во внимание.

Поскольку опросы и комментарии по данному вопросу проводились среди студентов, изучающих английский язык на базе Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, здесь и далее мы будем говорить, прежде всего, об изучении и оценивании прогресса в английском языке.

Наработана большая теоретическая база, касающаяся проблемы предупреждения и коррекции ошибок применимо к изучению английского языка. Можно отметить таких зарубежных и отечественных методистов, как Julian Edge, Truscott J., Sheen Y., Ellis R., Н.Д. Ивицкая, С.Г. Меркулова, Я.М. Колкер и др. [1–16].

Большое количество исследований, проведенных с целью выявления источников ошибок в обучении иностранному языку, выделяет три их основных источника: межъязыковая интерференция (вмешательство родного языка), внутриязыковая (чрезмерное обобщение) и сам контекст обучения.

Если мы говорим об ошибках в родном языке, то здесь ситуация несколько проще, чем когда студент учит иностранный язык. Когда нет языка-конкурента,

ошибки являются результатом отсутствия тех или иных знаний. Например, в младшей школе часто появляются ошибки в формообразовании имен существительных (облаки, рельса); прилагательных (красивше); глаголов (ездиет, хочат). Но по мере того, как они будут слышать правильные формы все чаще и чаще, естественным образом научатся говорить и писать правильно. Однако те, кто изучает второй язык, в совершенстве владеют своим родным языком, и именно в этом кроется большинство ошибок. Не зная различия, студенты могут иногда бессознательно применять употребление, которое не подходит для второго языка. Носитель русского языка может сказать: “We eat every day fresh vegetables” («Мы едим каждый день свежие овощи»).

И если такой порядок слов вполне приемлем в русском языке, то в английском он не является таковым. Некоторые студенты никогда не замечают, что в английском языке слова в предложении расположены по-другому.

Внутриязыковая интерференция или чрезмерное обобщение является одним из самых распространенных источников ошибок. Студенты постепенно изучают грамматические правила языка. Постепенно же формируются представления о языке на основе предыдущего лингвистического опыта. Это часто приводит к тому, что они попадают в ловушку чрезмерного обобщения. К примеру, студент может сказать «mans, childrens» (неправильное образование множественного числа от существительных), полагая, что образование множественного числа в английских существительных всегда происходит путем добавления «s».

Третья возможная причина возникновения ошибок – контекст обучения. Неспособность или неумение преподавателя правильно объяснить материал либо разъяснить его неправильно, часто приводит к тому, что студенты, сами того не желая, делают ошибки.

На наш взгляд, сам факт того, что в процессе изучения нового языка студенты неизбежно допускают множество ошибок, является закономерным. Более того, если студент допускает ошибки, это означает, что он изучает язык и экспериментирует с ним.

Нужно понимать и принимать тот факт, что это является естественной и необходимой частью процесса обучения. Преподаватель же выступает в роли не только того, кто транслирует новые знания, но и того, кто помогает определить тип возможной ошибки, чтобы эффективно и плавно её исправить. Именно здесь необходимо помнить об опасности излишней коррекции, заключающейся в том, что студент неизбежно потеряет мотивацию, а преподаватель, исправляющий каждую ошибку, – ход занятия. Другая непозволительная крайность – совсем не исправлять ошибки. Возможно, иногда это оправдано, но сами студенты понимают необходимость исправления своих ошибок, поскольку это указывает им путь для совершенствования.

Какого типа ошибки чаще всего допускают учащиеся? К пяти самым распространенным типам ошибок относятся:

– лексические ошибки,
– фонологические ошибки (произношение),
– синтаксические ошибки (грамматика),
– интерпретационные ошибки (непонимание намерения или смысла слов говорящего),
– прагматические ошибки (неспособность использовать правила разговора).

Любые новые ошибки являются результатом того, что студенты экспериментируют с новой лексикой и языковыми структурами, поэтому это не должно вызывать больших опасений. С другой стороны, когда мы имеем дело с одними и теми же повторяющимися ошибками, мы должны решать эту проблему и обеспечить больше практики, чтобы данные ошибки не повторялись дальше.

Здесь бы подходим к одному из самых сложных вопросов – вопросу путей и способов исправления ошибок.

С точки зрения методики преподавания иностранного языка ошибки, как мы уже говорили, бывают различными, поэтому исправлять их следует по-разному.

Необходимо отметить тот факт, что во многих теоретических, в основном англоязычных исследованиях иногда проводится различие между «грубой ошибкой» («error») – неприемлемой формой, которую учащийся регулярно совершает, потому что не знает правила или неправильно их усвоил, и «случайной ошибкой, промахом» («mistake»), которая была бы не допущена, если бы он немного подумал. Исходя из этого, ошибки можно рассматривать как неотъемлемое явление, поскольку они являются результатом сложной когнитивной деятельности, а исправление может восстановить ошибочное высказывание. В отличие от случайной ошибки (mistake), грубая ошибка (error) не предполагает спонтанного самоисправления, поскольку она является результатом незнания говорящего и, следовательно, не может быть исправлена без знакомства с еще неизвестным учащемуся и нарушенным правилом.

На наш субъективный взгляд, эти два понятия практически невозможно отличить, когда они происходят, и различие между ними мало помогает на практике.

Исправляя ошибку, мы стремимся к тому, чтобы студент понял, что было неправильно, какой должна быть правильная форма, чтобы в будущем можно было избежать подобной ошибки. Данный процесс является осознанным: он заключается в понимании законов языка, а не просто в использовании его для общения.

Иногда цель исправления ошибок может быть более широкой: использовать ошибку одного студента в качестве основы для обучения всей группы какому-либо сложному правилу и таким образом предвидеть и предотвратить подобные ошибки у других. Основная проблема исправления ошибок заключается в том, что оно не дает ни немедленных, ни отсроченных результатов. Многим преподавателям знакома ситуация, когда они исправляют студента сегодня и затем видят, что он совершает эту же самую ошибку завтра. Почему так происходит? Почему студенты не запомнили? Они не слушали вас или не поняли? Этот феномен привел некоторых авторов к мысли о том, что исправление ошибок не работает вовсе [8; 9; 10].

В качестве одной из основных причин указывалась возможность задеть чувства обучающегося. Но большинство исследований свидетельствуют о том, что исправление ошибок действительно приводит к улучшению ситуации, хотя и не всегда сразу (Sheen, Y., & Ellis, R. Corrective feedback in language teaching) [11].

В большинстве случаев исправление ошибок приводит к их пониманию и осознанию того, что в конечном итоге поможет избежать её. Важно помнить, что не каждое исправление приведет к явному и немедленному улучшению успеваемости. Однако это не означает, что мы не должны исправлять. Преподаватель должен быть терпелив и готов исправлять одни и те же ошибки по мере необходимости.

Ещё одна проблема касается отношения педагога и его студентов к исправлению ошибок в целом, ведь, по сути, вы говорите другому человеку, что он сделал что-то не так и должен сделать это по-другому. Такое взаимодействие неизбежно имеет последствия, возможно, негативные, для отношений между тем, кто исправляет, и тем, кого поправляют. В этой связи возникает вопрос обязательного деликатного подхода. Недопустимы шутки, подтрунивание или высмеивания, также должны пресекаться подобные реакции со стороны других студентов. На наш взгляд, совсем не будет лишним спросить самих студентов, каковы их предпочтения в данном вопросе, это не означает, что мы только так и должны поступать, но их мнение, безусловно, может служить основой для принятия решений.

Автором был проведен опрос среди студентов первого, второго и третьего курсов факультета высшей школы управления по направлениям «Менеджмент» и «Государственное управление» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в отношении исправления ошибок. Целевая аудитория – студенты, изучающие английский язык.

Число респондентов составило 28 человек, было предложено заполнить анкету, которая представлена ниже.

Выберите один из вариантов ответа: «очень хорошо»/ «хорошо»/ «не очень хорошо»/ «плохо».

Когда вы делаете ошибку в устном ответе, вы считаете это ... если преподаватель:

1. . . . игнорирует, не исправляет.
2. ... указывает на ошибку, но не объясняет, что именно не так, так что вам приходится разбираться самостоятельно.
3. . ... говорит, что было неправильно, и сообщает вам какова правильная версия.
4. . ... говорит, что было неправильно, и просит вас сказать правильную версию самостоятельно.
5. . ... говорит, что было неправильно, и просит, чтобы кто-то другой сказал правильную версию.
6. . ... объясняет, почему это было неправильно, каково правило.

Когда вы делаете ошибку в письменном задании, вы думаете, что это ... если преподаватель

1. . . . игнорирует ее, не исправляет.
2. . . . . указывает на ошибку (например, подчеркивает ее), но на самом деле не говорит вам, что не так, так что приходится догадываться.
3. . ... говорит вам, что не так (например, «орфография»), но не дает правильный вариант, так что вам нужно разбираться самостоятельно.
4. . ... пишет то, что должно быть.
5. . ... исправляет (любым из способов 2–4 выше) но не просит вас написать правильную версию.
6. . . . . исправляет (любым из способов 2–4 выше) и просит вас переписать правильно.

Ответы распределились следующим образом.

На первый вопрос («Когда вы делаете ошибку в устном ответе, вы считаете…») никто не выбрал первый и второй варианты ответов, 5 человек ответили, что предпочтут, чтобы преподаватель говорил, что было неправильно, и сообщал правильную версию. 11 студентов хотели бы, чтобы преподаватель говорил, что было неправильно, и просил студента сказать правильную версию самостоятельно. 9 человек хотели бы, чтобы педагог объяснил неправильный ответ, а также каково правило, лишь 3 человека высказали желание услышать правильный ответ от одногрупников.

На второй вопрос («Когда вы делаете ошибку в письменном задании, вы думаете, что …») никто не согласился с вариантами ответов один, два и три. Четвёртый вариант (преподаватель пишет то, что должно быть) предпочли 20 респондентов, на ответы пять и шесть утвердительно ответили 5 и 3 человека соответственно.

Данный опрос показал, что студенты более всего настроены на исправление преподавателем устных ошибок, при этом большинство из них предпочитает, чтобы им была дана возможность самостоятельно исправить свою ошибку.

В письменной речи, которую, к сожалению, студенты зачастую считают не столь важной, исправление ошибок самим преподавателем считают необходимым подавляющее число респондентов.

Студенты хотят, чтобы им говорили, какой вариант является верным.

Как в письменной, так и в устной речи они предпочитают, чтобы им объяснили, в чем была ошибка, какой должна быть правильная форма, то есть они не стремятся выяснять это самостоятельно. В устной речи это именно так и происходит: педагог обычно предлагает правильную форму в виде правильного слова или выражения. Однако при проверке письменной работы многие преподаватели иногда ограничиваются лишь подчеркиванием ошибки либо пишут, например, «gr» для грамматической ошибки (Grammar mistake – грамматическая ошибка), или «sp» для орфографической (Spelling mistake – орфографическая ошибка). В таком случае подразумевается, что студент должен сам разобраться, что было сделано неправильно. Однако практика показывает, что большинство учащихся предпочитают, чтобы им прямо говорили, какая форма правильная, и предлагали правильный ответ.

Попробуем понять, почему студенты были практически единодушны в своих ответах. Ведь многие преподаватели отмечают, что исправление ошибок, в особенности публичное, может расстроить и даже дезорганизовать учащегося. Каково решение? Самое, на наш взгляд, важное, чтобы педагог наладил чёткую и объективную обратную связь, давая понять, что критика направлена на ошибку, а не на личность учащегося.

Справедливости ради стоит отметить, что когда мы говорим о высшей школе, большинство студентов готовы к тому, что корректировка их неправильных ответов – это часть нормального учебного процесса. Студенты ждут, что их поправят, при этом они не хотят выглядеть глупо и нелепо. Но поскольку все же существует некоторый процент тех, кто будет разочарован или даже раздражен, важна так называемая компенсирующая похвала. Обязательно важно отметить то, что было сказано или написано правильно. Встречаются педагоги, которые не обращают внимания на то, что их студенты на самом деле многое делают правильно. Есть английское выражение «to take something for granted» – «принимать что-то как должное». Зачастую ситуация правильных ответов воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Такой подход в корне неверен.

Студент, правильно воспроизводящий (устно или письменно) точный фрагмент языка, особенно если удаётся избежать самых распространенных ошибок, заслуживает того, чтобы его заметили и похвалили. Кроме того, другие студенты, скорее всего, не только тоже будут учиться на конкретном примере, но и будут мотивированы надеждой на подобное внимание к себе в будущем и, следовательно, более благосклонно относиться к исправлению своих ошибок. Если говорить об исправлении друг друга, то, видимо, ни для кого не секрет, что немногим нравится, когда это происходит, это сбивает, дезориентирует и даже раздражает. Но данная ситуация происходит не только и не столько из-за неловкости или стресса, но и потому, что студенты не полагаются друг на друга и предпочитают получать коррекцию от преподавателя. Стоит признать, что мнение о стремлении учащихся идти по пути наименьшего сопротивления в желании получить готовые правильные ответы на совершенные ошибки является в корне неверным. Для них на самом деле намного более полезной и результативной является форма исправления ошибок, при которой они получают правильный вариант, чем когда им пришлось бы искать его самим. Ведь нельзя исключать ситуацию, когда правильный ответ может быть не найден, или студент не до конца уверен, что прав. Об этом в частности упоминает в своих исследованиях Jean Chandler (Jean Chandler, Professor at New England Conservatory based in Boston, Massachusetts – Джин Чандлер, профессор Консерватории Новой Англии в Бостоне, штат Массачусетс) [3].

Наиболее эффективными стратегиями коррекции ошибок, способными помочь учащимся добиться прогресса, по мнению исследователей, являются следующие варианты. Упоминание об ошибке, а не повторение исправления. Это помогает студенту понять ошибку и даёт возможность самостоятельно её исправить. Предоставление как устных, так и письменных исправлений, поскольку студент не всегда может полностью понять коррекцию, если мы будем исправлять их лишь устно. Это особенно актуально, когда уровень владения языком у студента невысок. Письменная коррекция особенно важна, когда используются новые слова, выражения и фразы. Студент всегда должен располагать достаточным количеством времени и иметь столько шансов, сколько необходимо, чтобы попрактиковаться в изучении языка. Если речь идет о фонетической ошибке (произношение), то, возможно, достаточно попросить студента повторить правильное произношение. Если же вы корректируете грамматические ошибки или выбор слов после исправления, то на первый план выходит проверка понимания. Рассмотрим пример.

Очень часто студенты, изучающие английский язык, допускают ошибку в выражении «I am interested in» – «I am interested in purchasing this book copy» («Я заинтересован в приобретении данного экземпляра книги»).

Вместо этого они используют прилагательное «interesting» («интересный»), получая грамматически неверную фразу «I am interesting in purchasing this book copy». Спросите студента, что он хочет сказать, заинтересован ли он в покупке книги или он говорит о том, что он «интересный человек», скорее всего, студент сразу же поймет свою ошибку и самостоятельно сможет исправить её.

Безусловно, существует намного больше способов коррекции, которые работают в повседневной практике преподавания. Если они помогают учащимся эффективно изучать иностранный язык, значит, вы на правильном пути.

Подводя итоги всему сказанному, необходимо отметить, что все делают ошибки. Если студент делает новые ошибки, это в первую очередь означает, что он исследует и экспериментирует с языком. Ошибки студентов очень полезны для изучения языка, они признаются неотъемлемой частью процесса обучения. Большинство исследователей считают, что исправление ошибок можно использовать как форму обратной связи. Мерфи (Murphy) утверждал, что коррекция ошибок является формой обратной связи с учащимися в отношении использования ими языка. «Исправление – это способ напомнить учащимся формы стандартного английского языка». «Исправление не должно означать настаивания на том, чтобы все было абсолютно правильно. Исправление означает помощь учащимся в том, чтобы они стали более точными в использовании языка».

Мы уже упомянули о том, что ошибки, чаще всего, являются результатом экспериментирования студентов с новой лексикой или языковыми структурами, поэтому никогда не стоит слишком настойчиво заострять на них внимание. При этом никогда не надо забывать о том, что когда мы имеем дело с одними и теми же повторяющимися ошибками, которые студент «забывает» исправить и усвоить, проблему нужно обозначить и решить, обеспечивая больше практики, чтобы в дальнейшем эти ошибки не повторялись. Преподаватель всегда должен помнить, что его задача состоит в том, чтобы обеспечить студенту усваивание и сохранение правильных знаний.

Библиографический список

1. Allwright R., Burt M., Dulay H. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Selected Papers from the Annual TESOL Convention. Los Angeles, CA, 1975: 205–210.
2. Burt M.K. Error analysis in the adult EFL classroom. TESOL quarterly. 1975: 53–63.
3. Chandler J. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. Journal of second language writing. 2003: 267–296.
4. Corder S.P. The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1967; Jan 1: 161–170.
5. Doff A. Teach English: A training course for teachers. Teacher's handbook. Cambridge University Press, 1988.
6. Edge J. Mistakes and correction. London: Longman, 1989.
7. Hendrickson J.M. Error correction in foreign language teaching. CROFT, K. Readings on English as a second language for teachers and teacher's trainees. Cambridge: Winthrop Publishers, 1980.
8. James C. Errors in language learning and use: Exploring error analysis. Routledge, 2013.
9. Johnson K. Mistake correction. English Language Teaching Journal. 1988; Vol. 42, Iss. 2: 89–96.
10. Murphy D.F. Communication and correction in the classmom. English Language Teaching Journal. 1986; Vol. 40, Iss. 2: 146–151.
11. Sheen Y., Ellis R. Corrective feedback in language teaching. Handbook of research in second language teaching and learning. 201; № 2: 593–610.
12. Горынина А.А., Простова Д.М., Соснина Н.Г. Техники исправления устных и письменных ошибок в обучении иностранным языкам. Казанский педагогический журнал. 2017: 23–29.
13. Григорьева А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции. Интеграция образования. 2005; № 1-2: 209–218.
14. Кондрашова Н.В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам. Научный диалог. 2015; № 7 (43): 27–47.
15. Тишулин П.Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку. Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012; № 1 (21): 132–137.
16. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Москва, 2013.

References

1. Allwright R., Burt M., Dulay H. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Selected Papers from the Annual TESOL Convention. Los Angeles, CA, 1975: 205-210.
2. Burt M.K. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL quarterly*. 1975: 53-63.
3. Chandler J. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*. 2003: 267-296.
4. Corder S.P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1967; Jan 1: 161-170.
5. Doff A. *Teach English: A training course for teachers. Teacher's handbook*. Cambridge University Press, 1988.

6. Edge J. *Mistakes and correction*. London: Longman, 1989.
7. Hendrickson J.M. Error correction in foreign language teaching. *CROFT, K. Readings on English as a second language for teachers and teacher's trainees*. Cambridge: Winthrop Publishers, 1980.
8. James C. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge, 2013.
9. Johnson K. Mistake correction. *English Language Teaching Journal*. 1988; Vol. 42, Iss. 2: 89-96.
10. Murphy D.F. Communication and correction in the classmom. *English Language Teaching Journal*. 1986; Vol. 40, Iss. 2: 146-151.
11. Sheen Y., Ellis R. Corrective feedback in language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*. 201; № 2: 593-610.
12. Gorynina A.A., Prostova D.M., Sosnina N.G. Tehniki ispravleniya ustnyh i pis'mennyh oshibok v obuchenii inostrannym yazykam. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017: 23-29.
13. Grigor'eva A.K. Rechevye oshibki i urovni yazykovoj kompetencii. *Integraciya obrazovaniya*. 2005; № 1-2: 209-218.
14. Kondrashova N.V. Prognozirovanie i ispravlenie studencheskih oshibok pri obuchenii inostrannym yazykam. *Nauchnyj dialog*. 2015; № 7 (43): 27-47.
15. Tishulin P.B. Vidy yazykovyh oshibok i vozmozhnosti ih ispravleniya pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2012; № 1 (21): 132-137.
16. Cejtlin S.N. *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 09.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-146-149

Bashkova L.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*
Gordeeva T.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru*
Bulatova A.O., *senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: bulalol@mail.ru*

GERMAN COLONIES ON THE VOLGA DURING THE AGRARIAN REFORM OF P.A. STOLYPIN (1906–1917). The article is intended to form a positive attitude towards various ethnic groups in Russia by studying the historical experience of the development of private economic initiative among representatives of the non-indigenous population within the framework of the agrarian reform of P.A. Stolypin. The article highlights problems of the agrarian sector of the Volga region, which existed at the beginning of the reform. The main emphasis is placed on the progress and results of the reform for the German colonies. Certain attention is paid to the role of the Peasant Land Bank and land management commissions in its implementation. The attitude of the inhabitants of the German colonies to the new course is considered. The archival data revealing the financial policy of the state in relation to the German colonies, as well as differences in the attitude to the reform of the German and Russian peasantry are analyzed. The practical significance of the work lies in the attempt to recreate an objective picture of the agrarian reform among the German colonists on the Volga, particularly in the Saratov province, which is important from a historical point of view and for understanding the characteristics of various ethnic groups of multinational Russia.

Key words: **German colonies of Volga region, settlers-owners, peasant community, agrarian reform of P.A. Stolypin, Peasant Land Bank, land management commissions**

Л.Р. Башкова*, канд. филол. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*
Т.А. Гордеева*, д-р филол. наук, профессор, зав. каф. романо-германской филологии, Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru*
А.О. Булатова, *доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: bulalol@mail.ru*

АГРАРНАЯ РЕФОРМА П.А. СТОЛЫПИНА В НЕМЕЦКИХ КОЛОНИЯХ-ПОВОЛЖЬЯ (1906–1917 ГГ.)

Статья призвана сформировать положительное отношение к различным этносам России путем изучения исторического опыта развития частнохозяйственной инициативы у представителей некоренного населения в рамках проведения аграрной реформы П.А. Столыпина.

В статье освещаются проблемы аграрного сектора Поволжского региона, имевшиеся к началу проведения реформы. Основной акцент ставится на ходе и результатах реформы для немецких колонистов. Определённое внимание уделяется роли Крестьянского поземельного банка и землеустроительных комиссий в проведении данной реформы. Анализируется отношение жителей немецких колоний к нововведениям, вызванным аграрной реформой. Исследуются архивные данные, раскрывающие финансовую политику государства, касающуюся немецких колоний, а также отличия в отношении к реформе немецкого и русского крестьянства. Практическая значимость работы состоит в попытке воссоздания объективной картины проведения аграрной реформы в среде немецких колонистов Поволжья, в частности в Саратовской губернии, что представляет особую важность не только с исторической точки зрения, но и с социально-этнической позиции, представляющей особую важность для многонациональной России.

Ключевые слова: **немецкие колонии Поволжья, поселяне-собственники, крестьянская община, аграрная реформа П.А. Столыпина, Крестьянский поземельный банк, землеустроительные комиссии**

Актуальность настоящего исследования вызвана тем, что историю многонационального Российского государства нельзя представить без истории его народов. История российских немцев является составной частью российской истории со своими существенными особенностями.

В условиях современной глобализации, охватывающей, в том числе, социокультурные сферы, особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению практик сохранения идентичности этнических общностей в составе многонационального населения России, в том числе посредством обращения к историческому материалу.

Целью настоящего исследования является использование воспитательного потенциала в формировании уважительного отношения к некоренным народам России и их трудовой деятельности посредством обращения к историческому материалу о проведении Столыпинской аграрной реформы в колониях немцев Поволжья.

Для того чтобы достичь поставленной цели, необходимо выполнить следующие задачи:

– выявить проблемы, переживаемые колонистами в ходе аграрной реформы П.А. Столыпина;

– раскрыть отношение колонистов к аграрной реформе и сравнить его с отношением к реформе со стороны крестьян русских поселений;

– представить специфику политики Крестьянского поземельного банка в отношении немецких поселений.

В качестве методов в рамках настоящего исследования было выбрано изучение имеющейся архивной документации, а также сравнительный анализ отношения немецких колонистов и русских поселений к аграрной реформе.

Научная новизна исследования состоит в попытке раскрыть особенности проведения аграрной реформы в этнически замкнутых немецких колониях Поволжья и создании базы воспитательного потенциала при обсуждении исторического материала о проведении аграрной реформы П.А. Столыпина в различных социально-этнических группах России.

Теоретическая значимость состоит в формировании подходов к реализации аграрной политики П.А. Столыпина на примере ее адаптации в немецких поселениях на Волге, которые могут послужить теоретической базой для дальнейших исторических, социологических, лингвистических и других прикладных исследований.

Практическая значимость состоит в том, что полученный материал может использоваться в рамках воспитательного процесса для создания объективного положительного образа разных этносов российского государства.

Массовое переселение немцев в Россию началось в последней трети XVIII века после появления Манифеста Екатерины II, в котором иностранцы пригла-

шались обосноваться на российских землях. Основной причиной, побудившей множество немцев покинуть родину и отправиться на постоянное место жительства в далёкую и неизвестную страну, было обещание привилегий, из которых особое значение имели право на получение земли и гарантированная свобода вероисповедания.

Важными были и другие обещанные императрицей привилегии: освобождение от налогов сроком до 10 лет, внутреннее самоуправление колоний, возможность в любое время беспрепятственно покинуть Россию, освобождение от воинской повинности и ряд других. Предполагалось, что поволжские немцы заложат основы промышленного производства на волжской земле, для этого им предоставлялось право заведения собственных фабрик и мануфактур.

Переселенцы из Германии обосновывались в закрытых селениях, строго разделённых конфессионально. Предоставленная им культурная и управленческая автономия привели к тому, что долгое время колонии жили лишь собственной внутренней жизнью. Они имели свои школы, в которых все предметы преподавались на немецком языке, возводили кирхи по своим представлениям, службы велись также только на немецком языке. Избранные колонистами старосты стояли во главе органов самоуправления и отправляли местное правосудие.

На саратовских землях переселенцы из Германии появились ещё до Манифеста Екатерины II. В фондах Государственного архива Саратовской области имеются дела Саратовской конторы иностранных переселенцев, датированные 20-ми годами XVIII века. Но, конечно, их основной поток хлынул в Саратовский край после провозглашения императрицей манифеста.

На протяжении более полутора веков немецкие колонисты своей организацией крестьянского хозяйства, рачительностью и трудолюбием вносили немалый вклад в экономическое развитие Поволжья. Однако правительство постепенно ограничивало привилегии, которые когда-то провозглашались Екатериной II «на вечные времена». В 1874 году, например, было отменено внутреннее самоуправление, и на выходцев из Германии стала распространяться воинская повинность.

С приходом к власти Александра III (1881–1894) началась, по сути дела, русификация немцев, продолжавшаяся до начала Первой мировой войны. Следование тезису Александра III «Один царь – одна вера – один закон – один язык» привело к тому, что школы всех немецких поселений стали подотчётны Министерству народного образования, и все предметы должны были теперь преподаваться на русском языке (за исключением уроков немецкого языка, пения и Закона Божьего).

В то же время, несмотря на изменившееся правовое положение, экономически немцы продолжали развиваться. Крестьянские хозяйства расширялись, появлялись новые фабрики и мастерские, возникали новые учреждения социальной сферы – больницы, дома престарелых и т. д. Рождаемость в немецких семьях оставалась столь же высокой, как и прежде, что приводило к основанию новых поселений (с 123 в 1857 г. до 155 в 1912 г.).

После реформ 1861 г. правительство России в своих отношениях с крестьянством опиралось на две аксиомы. Во-первых, речь шла о том, что крестьянские общины являются консервативным институтом самоуправления. Во-вторых, о том, что общинники представляют собой самую многочисленную и самую надёжную опору монархии. Однако под влиянием возрастания значения товарно-денежных отношений и вытекающим отсюда социальным расслоением крестьянства всё более чётко проявлялись условия для распада крестьянских общин. Всё чаще земельные участки обедневших крестьян переходили в руки их богатых соседей, всё реже крестьянские сходы поднимали вопрос регулярного перераспределения общинных земель.

Такой интерес крестьянства был вызван тем, что при общинном владении невозможно было ни обезземеление члена общины, ни приобретение участков одним лицом, ни соединение мелких участков в крупные – в этом заключалось его преимущество перед личным владением. Но частые переделы из-за увеличивающегося количества душ в семьях приводили к усилению малоземелья, что не давало возможности ведения прогрессивного сельского хозяйства.

В книге «История поволжских немцев-колонистов» депутат I Государственной думы Я.Е. Дитц в главе «Землепользование» писал, что большинство крестьян влачат жалкое существование в общине, в которой не может быть никакого прогресса, и все её члены вынуждены заниматься только земледелием [1, с. 217]. Таким образом, несвобода крестьянина, чересполосица и регулярный передел земель не позволяли развиваться аграрному сектору.

В высшем руководстве страны доминировало мнение, что отсталость сельского хозяйства России объясняется тем, что земля принадлежит крестьянским общинам, а не отдельным крестьянам. Так, например, урожайность земель в прибалтийских и польских областях была выше, чем в Центральной России, хотя сами земли на западе были значительно худшего качества. После крестьянских выступлений в начале XX в. стало ясно, что общинное владение землёй не только мешает введению прогрессивных методов в землепользование, но и с точки зрения своей внутренней организации представляет собой опасность для существующего строя, так как традиционная община как низшее звено местного управления в затронутых восстаниями губерниях не столько сдерживала крестьян, сколько, наоборот, вносила в их движение определённый порядок и организацию, давая этому движению массовый характер и разрушительную способность.

Чтобы впредь предотвратить социальные конфликты, царю Николаю II необходимо было скорректировать политику, направленную на сохранение патриархального крестьянского образа жизни. Например, манифест царя от 26 февраля 1903 г. позволял выход крестьян из общины, а 11 августа 1904 г. вышел закон, запрещающий наказание побоями.

Непосредственным инициатором и исполнителем этой новой политики стал Председатель Совета министров, бывший губернатор Саратовской губернии Пётр Аркадьевич Столыпин, который уже в своих первых выступлениях на посту руководителя российского правительства предложил широкую палитру государственных реформ – от упразднения сословных ограничений до нового порядка местного самоуправления, судов, взимания налогов и т. д.

Но важнейшим из всех проектов была аграрная реформа, которая, собственно, и носит имя Столыпина, хотя она разрабатывалась ещё до его появления на посту председателя правительства, а одним из первых идею о реформировании крестьянской общины предложил Николаю II в 1898 году бывший на тот момент министром финансов С.Ю. Витте.

Отношение к аграрной реформе в стране было различным. В то время как левое крыло общества видело в Столыпине врага революции, правому крылу он казался слишком радикальным реформатором. Используя временной интервал между роспуском I Государственной думы и выборами во II думу, Столыпин издал ряд чрезвычайных постановлений, которые должны были коренным образом изменить жизнь и быт сельского населения Российской империи. 9 ноября 1906 г. под ничего не говорящем названием «О дополнении некоторых определений к действующему Закону относительно крестьянского землевладения» Николай II издал Указ, который содержал в себе суть новой аграрной политики.

Главная цель этой политики состояла в том, чтобы, опираясь на экономически сильных крестьян, удовлетворить интересы деревни и уберечь систему государственной власти от новых потрясений. Учитывая опыт крестьянской революции, главный путь к обеспечению дальнейшего существования царской монархии власть видела в административном разрушении деревенского сообщества и изменении формы собственности на землю: на место коллективного владения землей крестьянскими общинами должна была прийти частная собственность на землю.

Отношение к новому курсу среди жителей поволжских немецких колоний было противоречивым, как, собственно, и к самой реформе, и мало чем отличалось от отношения к нему во всей России. Немецкие исследователи М. Шиппан и С. Штригнитц в своей книге «Немцы Поволжья. История и современность» пишут, например, что депутаты от поволжских немцев в III Государственной думе Николай Ротармель (от Новоузенского уезда) и Константин Гримм (от Саратова) принадлежали к реакционному большинству в Думе и чувствовали себя гарантами проведения аграрной реформы. К.Н. Гримм, который связывал все беды немецких колоний с деревенской общиной, особенно приветствовал новую политику [2, с. 136].

Предусмотрительные, осторожные по отношению ко всему новому, консервативные колонисты сначала настороженно отнеслись к возможности покинуть общину. Однако после опубликования Указа от 9 ноября 1906 г. и в колониях нашлись группы поселян, которые решили перейти к частному землевладению.

На первом этапе проведения реформы правительство призывало крестьян только к тому, чтобы перевести их земельные наделы в частную собственность. Вторым шагом была ликвидация чересполосицы, а на третьем этапе крестьяне должны были создать свой двор (отруб, или хутор) на собственной земле. При этом земля, находящаяся со времени последнего передела в руках крестьянина, переходила в его частную собственность независимо от того, изменилось ли за это время число членов его семьи. Тем самым правительство стремилось подтолкнуть к выходу из общины тех крестьян, которым грозило уменьшение земельных наделов в следующий передел. Другим стимулом была возможность продажи земли.

В конечном счёте в рамках существующего общественного порядка царизм пытался решить аграрный вопрос по образцу прусского юнкерства, т. е. под контролем и на благо крупных землевладельцев. Поэтому неудивительно, что столыпинский Указ о крестьянском землевладении натолкнулся на сопротивление, был отклонён II Государственной думой, был принят только III думой и утверждён Николаем II 14 июня 1910 г. Следует заметить, что левые депутаты, конституционные демократы и часть правых голосовали против закона.

Центральные и местные органы власти всеми средствами поддерживали тех крестьян, которые выходили из общины. Мы согласны с мнением Г.А. Герасименко, который образно заметил, что этот закон стал тем скальпелем, с помощью которого царизм разделил общину и отделил нужные ему слои сельского населения от остальных [3, с. 6].

Противодействие новому закону было заметно уже на предварительной стадии проведения реформы, когда крестьяне отказывались избирать своих кандидатов в землеустроительные комиссии. Так, например, не назвали своего кандидата в Балашовском уезде 80% волостей, в Сердобском уезде – 70%, в Камышинском – 60%. В течение всего 1906 г. землеустроительные комиссии смогли приступить к работе только в шести из десяти уездов Саратовской губернии, продолжает А.Г. Герасименко в своей статье «Противодействие крестьян Саратовской губернии Столыпинской аграрной реформе» [3, с. 7].

В отличие от других крестьян, немецкие колонисты показывали полную лояльность по отношению к российским властям и избрали в своих уездах нужное для работы в комиссиях число представителей. В Государственном архиве Са-

ратовской области (ГАСО) мы находим подтверждение этому, а именно – информацию, что среди 30% крестьянских сходов, которые бойкотировали выборы на уровне волостей, не было ни одной волости с компактным проживанием немецкоязычного населения [4, л. 5, 12–13]. Однако демонстративная лояльность не повлияла на политику правительства по отношению к немецкому крестьянству, в том числе в важном вопросе о предоставлении государственных кредитов.

Со дня своего основания в 1882 г. Крестьянский поземельный банк играл главную роль как кредитор при переходе дворянских и государственных земель к безземельным и малоземельным крестьянам, у которых не было средств, чтобы увеличить свой земельный участок, купив землю у частника. В 1895 г. правительство дало Крестьянскому банку право на предоставленные в его распоряжение средства крупных землевладельцев покупать земельные участки, делить их и продавать нуждающимся крестьянам. Дело 1510 описи 1 фонда 400 ГАСО об общем состоянии землеустроения в Саратовской губернии содержит данные, что в период с 1895 по 1905 гг. через Крестьянский поземельный банк крестьяне ежегодно приобретали около 530 000 десятин земли [5, л. 120, 123].

Однако Уставом банка не предусматривалась выдача кредитов немецким поселянам-собственникам. Как верно, на наш взгляд, отмечал немецкий исследователь В. Дённингхаус, носителями политики дискриминации по отношению к немецким колонистам были высшие чиновники. Ещё на этапе создания Крестьянского поземельного банка министр внутренних дел Д.А. Толстой открыто заявил, что банк будет способствовать русификации, усиливая экономическую базу именно коренного населения.

С этой точкой зрения был солидарен и министр финансов Н.Х. Бунге, заявивший, что не допустит в вопросе кредитования немецких колонистов никаких исключений, так как, согласно статье 1 Устава банка, право на заём имели хотя и «крестьяне всех категорий», но не колонисты, выделенные в категорию «поселян-собственников» по Закону от 4 июня 1871 г. [6, с. 112]. К тому же Бунге был убеждён, что крестьяне вообще и поселяне-собственники в частности принадлежат к разным группам и отличаются друг от друга своим имущественным положением и наличием средств для покупки земли.

Впрочем, следует заметить, что в вопросе продажи земли через Крестьянский банк немецким колонистам в правительственных кругах существовали две противоположные точки зрения. По мнению одних, поддержка со стороны правительства являлась абсолютно излишней, так как в колониях существовали кассы взаимопомощи для малоземельных поселян. Другая часть разделяла уверенность в том, что немецкие колонисты – надёжные плательщики и поэтому желанные клиенты Крестьянского банка.

Но, несмотря на массовую продажу земли, помещичье землевладение по-прежнему доминировало в аграрной структуре Саратовской губернии. В уже упоминавшемся деле 1510 оп. 1 ф. 400 мы находим документ, подтверждающий, что в 1906 г. 70,7% всех частных земельных владений были в руках дворянства, прежде всего в северных и центральных уездах губернии – Балашовском, Аткарском, Сердобском, Петровском, Саратовском и Вольском [5, л. 119–120, 126]. Наряду с дворянством, основную часть крупных землевладельцев составляло также купечество.

В Самарской губернии, прежде всего в Николаевском и Новоузенском уездах, где проживали и немецкие колонисты, купцы имели больше земли, чем в каком-либо другом регионе Российской империи. В соседней Саратовской губернии в частном владении купечества находилось 17,6% всей земли. Крупными собственниками земли, по приведённым данным В. Дённингхауса, выступала также часть зажиточных крестьян, которой в Саратовской губернии, например, принадлежало 9% всех частных земельных владений [6, с. 114].

Крупными единоличными хозяйствами владели и некоторые богатые немецкие поселяне-собственники Николаевского и Новоузенского уездов Самарской губернии. По площади земель, находившихся в частной собственности у крестьян, эта губерния вообще занимала 2-е место в России, указывается в «Очерках истории Саратовского Поволжья», изданных под общей редакцией И.В. Пороха [7, с. 22].

Вследствие недостатка земли, плохого ее качества и отсутствия средств для приобретения новых участков немецкие колонисты были часто вынуждены просить оказания финансовой помощи у руководства Крестьянского поземельного банка. В большинстве случаев попытки такого рода не имели успеха. Например, ГАСО содержит документ о решении собрания немецких поселян волости Ягодная Поляна, которое подняло вопрос об их равноправии с русскими крестьянами в отношении использования государственных кредитов [8, л. 19–19 (об.)].

Подобные заявления делали и другие колонии Саратовской губернии. Земские органы нередко вставали на сторону немецких колонистов, но верхи были против. Например, в феврале 1905 г. министр финансов отклонил соответствующую просьбу земского собрания Николаевского уезда, пишет в своей книге «От привилегированных к обездоленным» исследователь Дж. Лонг [9, с. 127].

В период проведения аграрной реформы политика российского правительства по отношению к немецким колонистам оставалась противоречивой. В. Дённингхаус, в частности, приводит такой пример. Непосредственно после выхода Указа от 9 ноября 1906 г. крестьяне девяти немецких сёл Камышинского уезда обратились к руководству Крестьянского поземельного барка с просьбой поддержать их при покупке земли у помещика из Аткарского уезда П.П. Дурново. В поддержку поселян выступила землеустроительная комиссия Саратовской губернии. Председатель правительства П.А. Столыпин, изучив прошение, предложил пойти навстречу бедным колонистам и предоставить им государственный кредит. Когда вопрос практически был решён положительно, начались юридические проволочки, связанные с тем, что землю хотели купить «коллективно», что не соответствовало требованиям правительственной программы о поддержке крестьян-единоличников. Поэтому было принято решение о заключении сделки только с отдельными, вышедшими из общины крестьянами, которые готовы были переселиться на покупаемую ими землю для создания собственного хозяйства [6, с. 116].

Предложение о положительном решении вопроса о предоставлении государственных кредитов части немецких колонистов вызвало большую волну обсуждения в правительственных кругах. Заместитель министра финансов А.В. Кривошеин, отвечающий за руководство Крестьянского поземельного банка, ответил на запрос председателя правительства, что на основе заключённого ранее соглашения между Министерствами внутренних дел и финансов прошения бывших немецких колонистов о приобретении земли с помощью банка не были поддержаны, с одной стороны, по политическим причинам, а с другой стороны, из-за бытовавшего мнения, что бывшие колонисты богаче местного крестьянства, а потому представляют для него опасных конкурентов [10, л. 11].

Вместе с тем Кривошеин заметил, что в отдельных случаях поселянам-собственникам, когда их бедность и недостаток в земле подтверждалась местными властями, было разрешено покупать землю с помощью банка. Учитывая личный интерес П.А. Столыпина в урегулировании аграрного вопроса немцев Поволжья, Кривошеин заверил, что, со своей стороны, он готов войти в бедственное положение части немецких колонистов и считает возможным содействовать через банк немецким поселянам на той же основе, что и другим крестьянам [10, л. 12].

Против этого предложения выступил главный управляющий землеустройством и земледелием в Совете министров П.А. Столыпина князь Б.А. Васильчиков. Из его письма П.А. Столыпину, которое имеется в Российском государственном историческом архиве, следует, что Васильчиков также ограничил немецким колонистам возможность покупать уже арендованную им землю. После истечения договора об аренде земля должна была предоставляться для продажи русским крестьянам, причём заблаговременно колонистов не ставили в известность об окончании срока аренды. Исключение составляли только те колонисты, которые за время аренды земли возвели на ней дорогостоящие хозяйственные постройки. Они могли выкупить часть арендуемой ими земли [11, л. 30].

После завершения обмена мнениями с министрами, связанными с земельным хозяйством, П.А. Столыпин вынужден был признать, что, согласно соответствующей статье Устава Крестьянского банка, немецким колонистам отказано в праве на поддержку со стороны банка, но одновременно председатель правительства заметил, что в исключительных случаях при согласии соответствующих компетентных органов в каждом отдельном случае им может быть оказана помощь государства в форме кредитов на покупку земли.

В полном соответствии с поговоркой, гласящей, что суровость законов компенсируется степенью их несоблюдения, исключительных случаев было немало. По словам финансового руководителя Саратовского отделения Крестьянского поземельного банка, в период проведения дискуссий в правительстве, т. е. в 1907 и 1908 гг., банку удавалось выдавать кредиты немецким колонистам на тех же условиях, что и русским крестьянам. К «счастливчикам», как их называет В. Дённингхаус, относились, прежде всего, поселяне деревни Норка Камышинского уезда, которые в 1907 г. получили на покупку земли заём в размере 382 000 рублей [6, с. 120].

Очередная волна обсуждения вопроса о предоставлении немецким колонистам государственных кредитов для приобретения земли началась в 1910 г. К этому моменту у Крестьянского банка скопились земли, которые из-за своего низкого качества либо отсутствия рядом воды не находили покупателей в среде русских крестьян. Покупатели из числа немецких поселян-собственников могли спасти ситуацию.

К покупке земли через банк были допущены крестьяне из малоземельных немецких общин Ягодная Поляна, Голый Карамыш, Севастьяновка, Гололобовка, Олешня и Копенка. Позже немецкие поселяне из Ягодной Поляны Саратовского уезда основали в Петровском уезде два новых поселения – Суходолинский, состоящий из 22 дворов на 500 десятинах земли, и Лупандинский с 4 дворами на 137 десятинах, о чём сообщает староста одного из округов Петровского уезда [12, л. 63]. Для этой цели община Ягодной Поляны приобрела у помещицы Л.А. Юматовой земельные участки общей площадью 2,773 десятины вблизи деревни Марьино. Кроме этого, 20 крестьян из Ягодной Поляны купили 346 десятин земли недалеко от деревни Муратовка, где они заложили единоличные хозяйства, следует из доклада старосты 1-го округа Саратовского уезда [13, л. 65].

В общей сложности, согласно докладу финансового директора Саратовского отделения Крестьянского поземельного банка губернатору Саратова, до июня 1915 г. через Крестьянский банк немецким колонистам-единоличникам Саратовской губернии было продано 8,920 десятин земли [14, л. 110].

Следует добавить, что Крестьянский поземельный банк помогал при покупке земли в Саратовской губернии даже немецким колонистам с Чёрного моря. Так, например, в 1910 г. меннониты из Екатеринославской губернии купили в волости Аркадак Балашовского уезда у князя Л.Д. Вяземского 9,500 десятин земли и основали 7 новых поселений, в которых в 1915 г. проживало 1031 человек [15, л. 17-17 (об.)].

Последние сделки с немецкими колонистами Крестьянский банк осуществил уже после появления Закона о ликвидации немецкого землевладения от 2 февраля 1915 г. И только в середине 1916 г. продажа земли из государственной собственности или собственности банка немецкому населению была полностью прекращена.

В целом процесс приобретения земли в частную собственность протекал в поволжских регионах по-разному. Если брать во внимание только Саратовскую губернию, то самые интенсивные изменения, касающиеся форм собственности на землю, происходили в Аткарском, Балашовском, Камышинском, Петровском, Сердобском и Саратовском уездах, в которых быстро формировались товарно-денежные отношения. Напротив, в Вольском, Кузнецком, Хвалынском и Царицынском уездах, где капиталистические экономические отношения не играли особой роли, число крестьян, покидающих общины, было относительно мало, хотя проблема малоземелья была особенно актуальна именно здесь.

Следует заметить, что процент выхода русских крестьян из общин в Саратовской губернии был высок в первые годы проведения аграрной реформы, с 1906 по 1909 гг. С 1910 г. кривая выходов из общины быстро пошла вниз, а в 1912 г. это движение практически прекратилось.

В немецких колониях наблюдалась иная тенденция. Поначалу колонисты вели себя осторожно, и число их выходов из общины было минимальным. Большинство общин противились изменениям и предпочитали традиционные переделы земли новой аграрной реформе. Согласно статистическим данным землеустроительной комиссии Саратовской губернии, до 1910 г. только в 6 из 57 немецких колоний на собраниях крестьян удалось добиться необходимого большинства голосов за переход к частному землевладению [9, с. 134].

В своей книге «Революция, реформа и война» В. Дённингхаус правомерно отмечает, что определённый перелом в психологии немецких колонистов произошёл в 1910 г. Например, только за период с 1910 по 1912 гг. 7 из 8 колоний волости Илавля Камышинского уезда высказались за создание отрубов. В 1914 г. жители последней колонии этой волости, наконец, единогласно проголосовали за переход от общинного к личному землевладению [6, с. 130].

Примеру Илавли вскоре последовали и другие немецкие колонии Поволжья, но доля крестьян, вышедших из общины, была в разных поселениях различной. Согласно данным М. Шиппана и С. Штригнитц, которым, несомненно, можно доверять, она колебалась между 27 и 95% [2, с. 136]. На новый аграрный курс правительства живо реагировали колонисты Новоузенского уезда. До 1911 г. здесь почти половина всех крестьян перешла к личному землевладению. В Николаевском уезде, напротив, к частной собственности на землю перешли только 10% проживающих здесь немцев, число которых к тому же было невелико – 12% всего сельского населения [2, с. 137].

Нельзя не заметить, что выход немецких колонистов из общин (как, впрочем, и русских крестьян) ускорила финансовая политика землеустроительных комиссий, направленная на стабилизацию хозяйствования на отрубах и хуторах. Так, например, единоличникам предоставлялись в распоряжение займы и субсидии для строительства жилых и хозяйственных построек, поливочных устройств, для борьбы с отложением песка и т. п. Впрочем, эта финансовая поддержка была каплей в море. В основном крестьяне были предоставлены самим себе и, как правило, пользовались лишь средствами собственных кредитных товариществ. Займы часто использовались не для улучшения ситуации, а для поддержания хозяйства на прежнем уровне.

Без сомнения, аграрная реформа открыла новые возможности тем крестьянам, которые выделялись своей активностью и инициативностью. Но чтобы создать по-настоящему сильное единоличное хозяйство нужен был и начальный капитал.

Тем не менее наряду с зажиточными колонистами общину часто покидали и бедные крестьяне, которые хотели уехать в город, переехать в Сибирь или отправиться в Америку. Для многих экономически слабых колонистов реформа Столыпина и связанное с ней наделение землёй на востоке страны были единственным путём к спасению от нищеты.

Впрочем, для многих немецких семей поиски сказочной жизни за Уралом обернулись трагедией. Большое количество семей вынуждено было вернуться назад, потеряв последние сбережения и убедившись, что «наши соотечественники там [в Сибири] такие же обычные бедные крестьяне, какими они были дома» [6, с. 143]. Неудавшиеся переселенцы, вернувшиеся в родные колонии, имели лишь две возможные перспективы – либо совсем покинуть Россию, либо пополнить армию «босяков» на Волге.

Покончить с одной революцией, предотвратить новую и обеспечить дальнейшее существование монархической системы – это было исходным пунктом для проведения реформ. Однако, подводя итог, можно сказать, что, несмотря на изменившееся отношение к собственности и некоторый прогресс в сельском хозяйстве, Поволжье с его большим количеством немецких колоний не перестало быть кризисным регионом России в аграрном секторе.

На основе изложенного выше мы пришли к следующим выводам по поводу проведения аграрной реформы в немецких колониях в Поволжье:

1) немецкие колонисты встретили реформу с осторожностью. Лишь в 1910 г. начался их массовый выход из общин;

2) по сравнению с русскими поселениями, в которых доходило до вражды и раскола деревенской общины, сопротивление немецких колонистов против проведения аграрной реформы было достаточно слабым;

3) Крестьянский поземельный банк, следуя указаниям свыше, крайне редко кредитовал поселян-собственников.

В заключение заметим, что аграрная реформа не привела к существенному улучшению экономической ситуации в колониях поволжских немцев. Одним из доказательств этого был постоянный поток эмигрантов в Америку из поселений, уже разделённых на отруба.

Таким образом, для решения аграрного вопроса так, как его хотели бы решить крестьяне, в том числе и крестьяне немецких поволжских колоний, реформа условий так и не создала.

Библиографический список

1. Дитц Я.Е. *История поволжских немцев-колонистов*. Москва: ГОТИКА, 1997.
2. Schippan M., Striegnitz S. *Wolgadeutsche. Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Dietz Verl., GmbH, 1992.
3. Герасименко Г.А. *Противодействие крестьян Саратовской губернии Столыпинской аграрной реформе*: Поволжский край. Межвузовский научный сборник. Выпуск 7. Саратов, 1984.
4. ГАСО, ф. 400, оп. 1, д. 7. *Список волостей Саратовской губернии, участвующих в 1906/07 г. в выборах кандидатов в землеустроительные комиссии*, л. 5, 12–13.
5. ГАСО, ф. 400, оп. 1, д. 1510. *Общий обзор состояния землеустроения в Саратовской губернии*, 01.01.1915, л. 120-123.
6. Dönninghaus V. *Die wolgadeutschen "Siedler-Eigentümer" und die Agrarreformen Stolypins*. In: Revolution, Reform und Krieg. Essen 2002.
7. *Очерки истории Саратовского Поволжья*. Том 2, часть 2. Саратов, 1995.
8. ГАСО, ф. 23, оп. 1, д. 10721. *Решение №2 собрания волости Ягодная Поляна (Саратовский уезд), 03.05.1899*: 19–19 (об.).
9. Long J. *From Privileged to Dispossessed. The Volga Germans, 1869–1917*. Lincoln, London 1988.
10. РГИА, ф. 1291, оп. 54 (1906), д. 12. *Письмо заместителя министра финансов А. Кривошеина председателю Совета министров П.А. Столыпину, 23.12.1907*: 11.
11. РГИА, ф. 1291, оп. 54 (1906), д. 12. *Письмо князя Б.А. Васильчикова председателю Совета министров П.А. Столыпину, 08.05.1908*: 30.
12. ГАСО, ф. 23, оп. 1, д. 8160. *Доклад старосты 4-ого округа Петровского уезда губернатору Саратова.* 1915; 31 марта: 63.
13. ГАСО, ф. 23, оп. 1, д. 8160. *Доклад старосты 1-ого округа Саратовского уезда губернатору Саратова.* 1915; 11 марта: 65.
14. ГАСО, ф. 23, оп. 1, д. 8160. *Доклад финансового директора Саратовского отделения Крестьянского поземельного банка губернатору Саратова.* 1915; 17 июня: 110.
15. ГАСО, ф. 23, оп. 1, д. 8160. *Доклад старосты 5-ого округа Балашовского уезда губернатору Саратова.* 1915; 15 марта: 17–17 (об.).

References

1. Ditc Ya.E. *Istoriya povolzhskih nemcev-kolonistov*. Moskva: GOTIKA, 1997.
2. Schippan M., Striegnitz S. *Wolgadeutsche. Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Dietz Verl., GmbH, 1992.
3. Gerasimenko G.A. *Protivodejstvie krest'yan Saratovskoj gubernii Stolypinskoj agrarnoj reforme*: Povolzhskij kraj. Mezhvuzovskij nauchnyj sbornik. Vypusk 7. Saratov, 1984.
4. GASO, f. 400, op. 1, d. 7. *Spisok volostej Saratovskoj gubernii, uchastvuyuschih v 1906/07 g. v vyborah kandidatov v zemleustroitel'nye komissii*, l. 5, 12-13.
5. GASO, f. 400, op. 1, d. 1510. *Obschij obzor sostoyaniya zemleustroeniya v Saratovskoj gubernii*, 01.01.1915, l. 120-123.
6. Dönninghaus V. *Die wolgadeutschen "Siedler-Eigentümer" und die Agrarreformen Stolypins*. In: Revolution, Reform und Krieg. Essen 2002.
7. *Ocherki istorii Saratovskogo Povolzh'ya*. Tom 2, chast' 2. Saratov, 1995.
8. GASO, f. 23, op. 1, d. 10721. *Reshenie №2 sobraniya volosti Yagodnaya Polyana (Saratovskij uezd), 03.05.1899*: 19-19 (ob.).
9. Long J. *From Privileged to Dispossessed. The Volga Germans, 1869-1917*. Lincoln, London 1988.
10. RGIA, f. 1291, op. 54 (1906), d. 12. *Pis'mo zamestitelya ministra finansov A. Krivosheina predsedatelyu Soveta ministrov P.A. Stolypinu, 23.12.1907*: 11.
11. RGIA, f. 1291, op. 54 (1906), d. 12. *Pis'mo knyazya B.A. Vasil'chikova predsedatelyu Soveta ministrov P.A. Stolypinu, 08.05.1908*: 30.
12. GASO, f. 23, op. 1, d. 8160. *Doklad starosty 4-ogo okruga Petrovskogo uezda gubernatoru Saratova.* 1915; 31 marta: 63.
13. GASO, f. 23, op. 1, d. 8160. *Doklad starosty 1-ogo okruga Saratovskogo uezda gubernatoru Saratova.* 1915; 11 marta: 65.
14. GASO, f. 23, op. 1, d. 8160. *Doklad finansovogo direktora Saratovskogo otdeleniya Krest'yanskogo pozemel'nogo banka gubernatoru Saratova.* 1915; 17 iyunya: 110.
15. GASO, f. 23, op. 1, d. 8160. *Doklad starosty 5-ogo okruga Balashovskogo uezda gubernatoru Saratova.* 1915; 15 marta: 17-17 (ob.).

Статья поступила в редакцию 19.10.23

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-150-151

Nasipova S.B., *Head of Center for Advanced Training and Additional Education "Korkyt Ata Kyzyl-Orda University" (Kyzyl-Orda, Kazakhstan), E-mail: pelevin17@gmail.com*

THE PRACTICE OF PROJECT MANAGEMENT IN THE CIVIL SERVICE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN. Project management is a powerful tool for achieving efficiency in the management of government projects and programs, but its effective application requires further research and improvement. The article discusses the practice of using project management in the public service in the Republic of Kazakhstan. The research substantiates the relevance of this study, since the public service is faced with growing expectations of society and the need to effectively respond to the challenges of the modern world. The author reveals the practical side of using project management in the public service in the Republic of Kazakhstan, taking into account pedagogical principles that contribute to the successful implementation of projects in this area. The study is aimed at finding ways to optimize the management of projects and programs in the public service in order to contribute to the achievement of strategic goals of national development and improving the quality of public services provided, as well as developing practical recommendations for improving the application of project management in the public service in Kazakhstan.

Key words: **project management, public service, efficiency, project management, practice analysis, national development, efficiency assessment, public administration, questionnaire, document analysis, public policy**

С.Б. Насипова, *рук. Центра повышения квалификации и дополнительного образования НАО «Кызылординский университет имени Коркыт Ата», г. Кызыл-Орда, E-mail: pelevin17@gmail.com*

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Проектное управление представляет собой мощный инструмент для достижения эффективности в реализации государственных проектов и программ, однако его эффективное применение требует дальнейшего исследования и улучшения. В данной статье рассматривается практика применения проектного управления на государственной службе в Республике Казахстан. Статья обосновывает актуальность данного исследования, так как государственная служба сталкивается с растущими ожиданиями общества и необходимостью эффективного реагирования на вызовы современного мира. В данной статье рассматривается практика применения проектного управления на государственной службе в Республике Казахстан с учетом педагогических принципов, способствующих успешной реализации проектов в данной сфере. Исследование направлено на поиск способов оптимизации управления проектами и программами на государственной службе, чтобы способствовать достижению стратегических целей национального развития и повышению качества предоставляемых государственных услуг, а также на формирование практических рекомендаций для усовершенствования применения проектного управления на государственной службе в Казахстане.

Ключевые слова: **проектное управление, государственная служба, эффективность, управление проектами, анализ практики, национальное развитие, оценка эффективности, публичное управление, анкетирование, документный анализ, публичная политика**

Постоянно меняющаяся среда, ожидания общества накладывают большой отпечаток на государственную службу. В связи с этим, несомненно, возникает необходимость в совершенствовании методов и инструментов управления для эффективного реагирования на вызовы времени и достижения стратегических целей национального развития. В этом контексте проектное управление включает в себя современные методы и практики, которые способствуют более эффективному достижению целей и управлению проектами и программами.

Актуальность данного исследования продиктована контекстом современных вызовов, с которыми сталкиваются государственные органы Республики Казахстан. Государственная служба должна адаптироваться к быстроменяющейся среде, обеспечивая высокий уровень качества государственных услуг и достижение стратегических целей национального развития. Проектное управление представляет собой мощный инструмент для достижения эффективности в управлении государственными проектами и программами, однако его эффективное применение требует дальнейшего исследования и улучшения, а также глубокого обучения государственных служащих новым компетенциям.

Научная новизна данного исследования заключается в предоставлении подробного анализа практики применения проектного управления на государственной службе в Республике Казахстан с использованием методологии, разработанной автором.

Результаты исследования будут иметь как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретически они будут дополнять существующие знания о применении проектного управления в государственной службе и внесут вклад в академическую литературу по этой теме. Результаты исследования предоставляют государственным органам в Республике Казахстан инструменты для оптимизации планирования и реализации проектов. Это приводит к улучшению использования бюджетных ресурсов и повышению эффективности достижения поставленных государственными программами целей. Педагогическая практика, основанная на научных исследованиях, способствует формированию и развитию профессиональных навыков государственных служащих. Обучение принципам проектного управления становится ключевым элементом повышения квалификации и подготовки кадров для эффективной реализации государственных программ.

Республика Казахстан как страна, стремящаяся к модернизации и разностороннему развитию, стоит перед задачей оптимизации государственных процессов и улучшения качества предоставляемых государственных услуг. Одним из ключевых инструментов, который может внести значительный вклад в достижение этих целей, является проектное управление. Однако применение проектного управления на государственной службе в Казахстане до сих пор остается предметом активных исследований и дискуссий.

Цель данной научной статьи заключается в проведении анализа текущей практики применения проектного управления на государственной службе в Республике Казахстан. Мы стремимся выявить преимущества, достижения, а также вызовы и проблемы, с которыми сталкиваются государственные органы при внедрении и использовании методов проектного управления. Наши исследовательские усилия направлены на разработку практических рекомендаций, которые могут способствовать улучшению эффективности государственных проектов и программ в Казахстане.

Для достижения поставленной цели нами были выделены следующие задачи:

1. Провести анализ существующей литературы о применении проектного управления в государственной сфере в Казахстане и мировой практике.
2. Разработать методологию исследования, включая анкетирование сотрудников государственных органов и анализ релевантных документов.
3. Изучить практику применения проектного управления в выбранных государственных органах Казахстана.
4. Оценить преимущества и вызовы, с которыми сталкиваются государственные органы при внедрении проектного управления.
5. Сформулировать практические рекомендации для обучения государственных служащих основам применения проектного управления на государственной службе в Казахстане.

В данной статье представлена методология исследования, основные результаты и анализ практики проектного управления в государственных органах Республики Казахстан, а также предложения по усовершенствованию этой практики. Все это имеет целью способствовать развитию современной государственной службы, способной эффективно решать вызовы и задачи современного общества.

10 июля 2023 года президент принял председателя правления Астанинского хаба государственной службы Алихана Байменова в рамках полной передачи власти Казахстана в проектное управление. Касым-Жомарт Токаев напомнил, что Астанинский хаб должен оказать важную экспертную поддержку в развитии системы государственного управления. По его словам, важно избавить госаппарат от бюрократии, децентрализовать полномочия власти и эффективно реализовать административную реформу, активно внедряя метод проектов в деятельность госорганов [1].

Управление проектами – один из уникальных способов повышения эффективности управления. Первые шаги по его реализации в стране начались еще в 2010-х годах. В то время Тони Блэр, который консультировал руководство страны по вопросам экономических реформ, выступал за внедрение проектного управления в Казахстане. Потому что Великобритания является одним из мировых лидеров в этой области. В 2013 году соответствующий предмет был введен в Академии государственного управления при президенте. Персонал начал обучаться. В Бертене была предложена идея отмены госпрограмм и принятия вместо них национальных проектов [2].

Управление проектами положительно влияет на эффективное и правильное расходование денежных средств населения, снижая коррупцию. Иначе, по-старому, например, предприятие строится с господдержкой. Однако только после его запуска становится ясно, что поставки сырья не учтены, источник энергии, питающий его, скуден, нет рынков сбыта его продукции и не учтены другие нюансы [3]. То есть не учитываются принципы проектного управления, как в развитых странах. В конечном итоге такое предприятие не сможет выйти на полную мощность или будет закрыто.

Подобные пробелы и нарушения наблюдались в программах индустриально-инновационного развития, питьевого водоснабжения и других программах. Как в администрациях, так и в министерствах мало специалистов. Так, в США освоение управления проектами является одним из основных квалификационных требований к кандидатам на ряд государственных должностей.

По мнению экспертов, главная особенность проектного управления заключается в том, что каждая инициатива и задача рассматривается как отдельный проект. Утверждаются ее основные цели и задачи, итоговые показатели и формируется необходимая команда для реализации. Ее лидер должен реагировать «головой», чтобы добиться результата.

Еще в 2021 году Министерство цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности представило президенту Управление цифрового правительства (УЦИ), которое можно считать неофициальным «ведущим органом» (законодательством он не установлен) управления проектами. В то же время в составе ЦК были созданы Ситуационный центр, Национальный экспертный центр, Центр цифровой трансформации и Национальные конструкторские бюро. Ему доступна вся информационная база, он тесно сотрудничает со всеми регионами и учитывает все ситуации, связанные с проектами [4].

Высшая счетная палата не оценивает предварительные итоги управления проектом. По итогам 2022 года сумма неэффективно использованных бюджетных средств в стране составила 421,2 млрд тенге. Для сравнения: до его введения, в 2018 году, сумма неэффективно потраченных денег составляла 137,8 млрд тенге.

В рамках проектного управления глава государства своим Указом от 7 октября 2021 года утвердил перечень десяти национальных проектов. И сегодня правительство отменяет эти нацпроекты один за другим. Нереализованные проекты в них добавляются к существующим концепциям и другим документам и интегрируются.

По информации Национального проектного офиса, проектные офисы укомплектованы не полностью: существует «острая» нехватка рядовых сотрудников, в том числе квалифицированных специалистов.

«Согласно типовой организационной структуре управления проектами, в состав проектного бюро каждого государственного органа должны входить руководитель проектного бюро, генеральный менеджер, администратор. Кроме того, по каждому базовому направлению должен быть руководитель группы реализации базового направления, менеджер группы и администратор группы. Согласно базовой линии модели должны работать руководитель команды внедрения модельной линейки, менеджер команды и администратор. Таким образом, в каждом центральном меморандуме в проектном офисе должно быть не менее 18 человек (3 + 5*3), а в акимате – 21 человек (3 + 6*3)», – пояснили эксперты Минцифры.

Предлагается внести изменения в Административный процессуальный кодекс, Бюджетный кодекс, закон «О государственной службе» и другие, чтобы чиновники не следовали рекомендациям проектного офиса. В его рамках будет определена персональная ответственность госслужащих. Власти обязаны использовать управление проектами при планировании и реализации работ.

Эффективная практика проектного управления на государственной службе начинается с качественного обучения персонала современным методам управления проектами.

Педагогическая программа должна включать в себя следующие компоненты:

1. Основы управления проектами, включающие в себя обучение основам планирования, выполнения и контроля проектов, где государственные служащие осознавали каждый этап жизненного цикла проекта.

2. Проектное управление, которое включает в себя подготовку к использованию современных инструментов, таких как графики Ганта, матрицы ответственности, системы управления задачами для более эффективного управления проектами.

3. Анализ и управление рисками. Освоение методов выявления и управления рисками на всех этапах проекта, что способствует более надежной реализации проектов.

Будет создана система управления проектным персоналом. Она позволяет госорганам направлять своих сотрудников в «матричные структуры» для работы над проектами, а проектным бюро госорганов направлять своих специалистов на работу в Национальное конструкторское бюро. Будет решена проблема финансирования управления проектами.

В целом Академия государственного управления разработала специальные учебные курсы. Подготовлена группа сертифицированных тренеров-консультантов. Обучение и сертификация охватывают 4 уровня: менеджер проекта, менеджер программы, портфельный менеджер, тренер-консультант. В 2022 году обучение прошли 632 государственных служащих органов центрального и местного самоуправления. 473 из них успешно сдали сертификационный экзамен по управлению проектами.

Ведётся грамотная работа по управлению проектами. Проводятся обучающие семинары для руководителей структурных подразделений и сотрудников государственных органов. Например, в 2022 году в семинаре приняли участие 800 госслужащих.

Полный перевод системы государственного управления Казахстана на проектное управление запланирован на 2025 год. Данный вектор развития нацелен на экономический рост республики и ее развитие.

В рамках данного исследования мы провели анализ практики применения проектного управления на государственной службе в Республике Казахстан. Наши усилия были направлены на выявление текущего состояния, преимуществ, вызовов и проблем, с которыми сталкиваются государственные органы при использовании методов проектного управления. Мы также разработали рекомендации для усовершенствования практики проектного управления на государственной службе.

Анализ данных позволил нам определить, что проектное управление в государственной сфере Казахстана имеет значительный потенциал для улучшения качества и эффективности управления проектами и программами. Внедрение современных методов проектного управления может способствовать более точному достижению стратегических целей национального развития и улучшению предоставляемых государственных услуг [5].

Эти рекомендации могут стать отправной точкой для разработки и внедрения реформ и политик, направленных на улучшение управления государственными проектами и программами. Практика применения проектного управления на государственной службе в Республике Казахстан не только повышает эффективность управления государственными программами, но и открывает новые горизонты в развитии педагогики. Обучение современным методам управления проектами становится важным элементом подготовки государственных служащих, способствуя устойчивому развитию страны в условиях быстроменяющегося мира.

Библиографический список

1. Мазур И.И., Шапиро В.Д. *Управление проектами*. Москва: Издательство «Омега – Л», 2008.
2. Строилова Э.В. Проектный менеджмент и реинжиниринг. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 4-5: 1206–1210.
3. Борисов С.А. Сравнительный анализ проектного и процессного подходов в управлении инновационной деятельностью. *Российское предпринимательство*. 2013; № 13 (235): 91–96.
4. Грей К.Ф., Ларсон Э.У. *Управление проектами*. Москва: Издательство «ДИС», 2003.
5. Кузнецов Ю.В. *Государственное стратегическое управление*: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
6. Мильнер Б.З. *Теория правительства*: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2002.
7. Попов Ю.И., Яковенко О.В. *Управление проектами*. Москва: Инфра-М, 2008.
8. Тумбинская Н.Ю. Проектный подход к бизнес-развитию предприятия. *Отраслевая экономика*. 2012; № 4: 40–46.
9. Ускова Т.В. *Региональная политика территориального развития*: монография. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2015.

References

1. Mazur I.I., Shapiro V.D. *Upravlenie proektami*. Moskva: Izdatel'stvo «Omega – L», 2008.
2. Stroilova `E.V. Proektnyĭ menedzhment i reinzhiniring. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 4-5: 1206-1210.
3. Borisov S.A. Sravnitel'nyj analiz proektnogo i processnogo podhodov v upravlenii innovacionnoj deyatel'nost'yu. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2013; № 13 (235): 91-96.
4. Grej K.F., Larson `E.U. *Upravlenie proektami*. Moskva: Izdatel'stvo «DIS», 2003.
5. Kuznecov Yu.V. *Gosudarstvennoe strategicheskoe upravlenie*: monografiya. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
6. Mil'ner B.Z. *Teoriya pravitel'stvu*: uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2002.
7. Popov Yu.I., Yakovenko O.V. *Upravlenie proektami*. Moskva: Infra-M, 2008.
8. Tumbinskaya N.Yu. Proektnyĭ podhod k biznes-razvitiyu predpriyatiya. *Otraslevaya `ekonomika*. 2012; № 4: 40-46.
9. Uskova T.V. *Regional'naya politika territorial'nogo razvitiya*: monografiya. Vologda: IS`ERT RAN, 2015.

Статья поступила в редакцию 27.10.23

УДК 796.015:799.311.4-053.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-152-155

Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*
Alekseyev M.A., *MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

IMPROVING THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF YOUNG SHOOTERS THROUGH THE INTRODUCTION OF YAKUT NATIONAL EXERCISES. The article reveals the possibilities of initial sports training of young shooters in conditions of youth sports schools. In the article, based on experimental data, the effectiveness of the methodology of special physical training using Yakut national exercises was tested. The results of testing the indicators of special physical fitness before and after the experiment are presented. The study developed and successfully tested a program material taking into account changes in the mode of training sessions, focused on the physical training of the shooter (general and special). As a result of the experiment, the effectiveness of the use of a bullet shooting program based on the consistent application of Yakut national exercises aimed at developing static endurance, coordination, and special strength exercises was confirmed.

Key words: **children's and youth sports, general and special physical training, training process, shooting sports, bullet shooting, national sports**

О.Е. Винокурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*
М.А. Алексеев, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЮНЫХ СТРЕЛКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ЯКУТСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В данной статье раскрываются возможности начальной спортивной подготовки юных стрелков в условиях ДЮСШ. В статье на основе экспериментальных данных проведена проверка эффективности методики специальной физической подготовки с использованием якутских национальных упражнений. Представлены результаты тестирования показателей специальной физической подготовленности до и после проведения эксперимента. В исследовании разработан и успешно апробирован программный материал с учетом изменений в режиме учебно-тренировочных занятий, акцентированный на повышение физической подготовки стрелка (общей и специальной). В результате проведенного эксперимента подтверждена эффективность использования программы по пулевой стрельбе, основанной на последовательном применении якутских национальных упражнений, направленных на развитие статической выносливости, координации, специальных силовых упражнений.

Ключевые слова: **детско-юношеский спорт, общая и специальная физическая подготовка, тренировочный процесс, стрелковый спорт, пулевая стрельба, национальные виды спорта**

В настоящее время высок интерес психолого-педагогической науки к проблеме подготовки спортивного резерва в детско-юношеском спорте. По мнению О.А. Двейриной, миссия детско-юношеского спорта заключается в создании условий для занятий физической культурой и спортом, а также профилактики заболеваний, вредных привычек и правонарушений [1].

Развитие детско-юношеского спорта невозможно представить без совершенствования организационно-методических основ, традиций стрелкового спорта, развития национальных видов в регионе. Ряд авторов, занимающихся изучением вопросов физического развития подростков Якутии, считают, что скоростно-силовые качества северян значительно отстают от сверстников центральной части России. Возможно, наши предки, зная эту особенность, в своих традиционных физических упражнениях сохранили и развили национальные виды спорта, которые были направлены на формирование скоростно-силовых качеств [2]. А.Д. Павлова отмечает, что систематическое использование якутских народных игр по программе сопряженного развития координационных способностей и технической подготовленности можно взять за основу корректировки индивидуального учебно-тренировочного процесса у начинающих стрелков [3].

Н.С. Латышев считает, что национальные игры способствуют развитию личностных качеств и являются средством формирования у обучающихся универсальных способностей, совершенствования их физической подготовленности [5].

Цель исследования: повышение уровня специальной физической подготовленности юных стрелков посредством внедрения якутских национальных упражнений в условиях ДЮСШ.

Объект исследования – процесс физической подготовки юных стрелков в условиях ДЮСШ.

В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы по теме исследования.
2. Исследовать уровень показателей специальной физической подготовленности юных стрелков.
3. Разработать и экспериментально обосновать педагогические условия по повышению эффективности методики тренировочного процесса с использованием якутских национальных упражнений в условиях ДЮСШ

Научная значимость исследования заключается в том, что теоретически обоснованы и проверены на практике педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности начальной спортивной подготовки юных спортсменов-стрелков в условиях ДЮСШ.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в составлении рекомендаций для тренеров и учителей физической культуры. Результаты исследований, полученных в ходе выполнения данного исследования, позволили сформулировать вывод о целесообразности использования комплекса якутских национальных упражнений, направленных на развитие статической выносливости, координации, специальных силовых упражнений.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы по теме исследования; тестирование физической подготовленности; исследование реакции на движущий объект (РДО), педагогический эксперимент, статистические методы исследования.

Спортивная пулевая стрельба связана со значительными физическими нагрузками. К отличительным чертам спортивной пулевой стрельбы относятся:

– высокий уровень напряжения нервной системы, необходимый для ведения прицельной стрельбы, особенно возрастает в связи с участием в соревнованиях;

– применение больших тренировочных нагрузок, сопряженных с выполнением монотонной работы статического характера;

– необходимость сохранения точности действий, требующих значительной сосредоточенности [5].

Педагогический эксперимент осуществлялся в двух учебных группах на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования

Таблица 1

Нормативы уровня проявления силовых и статистических способностей юных спортсменов 12–14 лет, занимающихся пулевой стрельбой

№ п/п	Контрольные упражнения	Возраст (лет)
		Юноши 12–14 лет
1.	Общая физическая подготовка	
1.1	Бег – 100 м (сек)	14,2–14,7
1.2	Бег 1000 м (сек)	4,10–4,30
1.3	Сгибание и разгибание рук в упоре от пола (кол-во раз)	12–14
1.4	Медленное приседание (кол-во раз)	10–15
1.5	Упражнение на развитие равновесия (сек)	20–60
1.6	Упражнение на развитие координации «Тутум эргиир» (переворачивание через палку) (кол-во раз)	10–50
1.7	Упражнение на развитие силовой выносливости (кол-во раз) Отжимание и подтягивание	20–30 / 3–5
1.8	Упражнение на развитие статической выносливости «Ойбонтон уулаahын» («Водопой») (выполнил/не выполнил)	5–10
2.	Специальная физическая подготовка	
2.1	Длительное нахождение на изготовке без утомления, выполнение выстрелов без патрона и с патроном (в позе изготовка лежа, стоя) ВП	30–60 мин.
2.2	Холостые выстрелы	30–60 мин.

“Детско-юношеская спортивная школа № 5” г. Якутска Республики Саха (Якутия).

Рассчитывались следующие показатели: силовая и статистическая выносливости. Испытуемые обследовались дважды: в начале (I этап) и в конце экспериментального периода (II этап). До и после формирующего эксперимента проводились контрольные тестирования по показателям физической и специальной подготовленности. После окончания эксперимента проводился сравнительный анализ.

В начале было проведено исходное тестирование показателей силовой и статистической выносливости: сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подъем туловища из положения лежа на спине, удержание винтовки в позе-изготовке для стрельбы лежа, кистевая динамометрия (не менее 26,5 кг).

Состав контрольных упражнений для оценки физической подготовленности юных спортсменов 12–14 лет, занимающихся пулевой стрельбой стрелков, определен на основе анкетирования тренеров, анализа программно-нормативных документов, научно-методической литературы. (см. табл. 1)

Таблица 2

Контрольные упражнения на выявление силовой и статической выносливости юношей

№ п/п	Упражнение	Норматив
1.	Пресс	30–50
2.	Отжимание	20–30
3.	Подтягивание	3–5 раз
4.	«Стойка» в упоре лежа	1,3 мин.

По результатам начального тестирования установлено, что уровень проявления силовых и статистических способностей у обеих групп не имеет существенных различий.

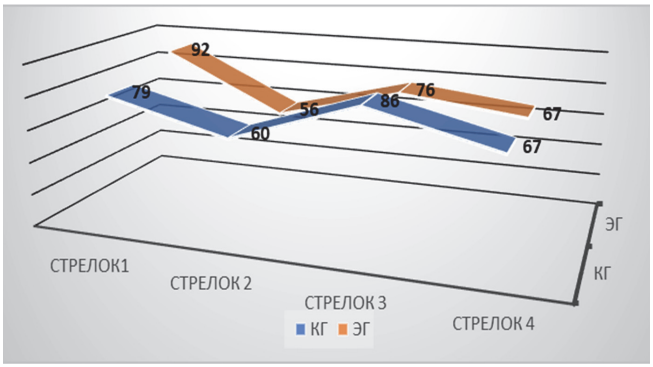


Диаграмма 1. Показатели контрольной и экспериментальной групп по сдаче норматива перед началом педагогического эксперимента, в %

Как видно, показатели у участников двух групп почти одинаковые: ввиду специфичности выбранного спорта юные стрелки не обладают отличными физическими качествами.

Основу программы в экспериментальной группе составило введение дополнительного занятия упражнений СПФ с включением национальных видов спорта.

Таблица 3

Показатели начального уровня проявления силовых и статистических способностей юных спортсменов 12–14 лет, занимающихся пулевой стрельбой

№ п/п	Контрольные упражнения	Возраст (лет)	Стрелок 1	Стрелок 2	Стрелок 3	Стрелок 4	Стрелок 5	Стрелок 6	Стрелок 7	Стрелок 8
1. Общая физическая подготовка										
1.1	Бег – 100 м (сек)	14,2–14,7	15	15,2	14,6	14,6	14,7	19	17	16,1
	Проценты		90%	90%	100%	100%	100%	70%	85%	90%
1.2	Бег 1000 м (сек)	4,10–4,30	5,10	5,20	4,50	5, 32	4,26	5,30	5,43	5,46
	Проценты		70%	75%	100%	77%	100%	77%	78%	79%
1.3	Сгибание и разгибание рук в упоре от пола (кол-во раз)	12–14	13	15	15	16	13	9	11	12
	Проценты		100%	100%	100%	100%	100%	75%	90%	100%
1.4	Медленное приседание (кол-во раз)	10–15	15	15	18	18	17	15	13	16
	Проценты		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
1.5	Упражнение на развитие равновесия (сек)	20-60	5	6	5	7	15	3	6	7
	Проценты		25%	32%	25%	30%	75%	15%	32%	30%
1.6	Упражнение «Тутум эргиир» («Переворачивание через палку») на развитие координации (кол-во раз)	10–50	5	5	8	5	8	6	7	7
	Проценты		50%	50%	80%	50%	80%	60%	50%	50%
1.7	Упражнение на развитие силовой выносливости – подтягивание (кол-во раз)	3–5	3	3	3	2	5	1	2	2
	Проценты		100%	100%	100%	77%	100%	33%	77%	77%
1.8	Упражнение на развитие статической выносливости «Ойбонтон уулаһын» («Водопой») (выполнил/не выполнил)	3–10	3	–	3	–	3	–	3	–
	Проценты		100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
2.										
	Длительное нахождение на изготовке без утомления, выполнение выстрелов без патрона и с патроном (в позе изготовка лежа, стоя) ВП	30 мин.	15	10	15	10	20	10	10	10
	Проценты		50%	33%	50%	33%	67%	33%	33%	33%
2.2	Холостые выстрелы	30 мин.	30	30	30	30	30	30	30	30
	Проценты		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Общее количество процентов		79%	60%	86%	67%	92%	56%	76%	67%

Рассмотрим три наиболее подходящие и эффективные якутские национальные игры для пулевой стрельбы:

1. Для развития и воспитания выносливости (силовой и статической) можно использовать метод непредельных отягощений, в основе которого лежит многократное повторение упражнения «Тутум эргиир» («Вертушка»), основанное на одновременном напряжении и расслаблении определенных групп мышц, что очень важно для стрелка. Данное упражнение идеально подходит для специальной физической подготовки стрелка, так как при его выполнении напрягается левое плечо и левая часть спины, и, наоборот, вовремя напрягается и расслабляется правые рука, плечо и часть спины.

Правило игры. Для игры необходима палка длиной 1 м, диаметром около 3 см с одним острым концом. Игрок берет левой рукой ладонями вверх палку в 8–10 см от острого конца, правой рукой – за конец палки ладонями вниз. Затем ставит палку острым концом на землю. Держась за палку, не касаясь земли, игрок должен медленно перевернуться и встать.

2. Для совершенствования статического равновесия, основой которого является статическая выносливость, мы использовали упражнение «Ойбонтон уулааһын" ("Водопой"). Упражнение направлено на развитие координации и статики.

Правило игры. На землю ставят стакан высотой с кулак.

Игрок хватается правой рукой за левое ухо, а левой рукой берёт стопу правой ноги. И в таком положении должен наклониться и взять зубами стакан, не отпуская рук.

3. "Өһөс торбос" ("Упрямый"). Упражнение направлено на развитие мышц шеи и общей физической подготовки. На земле чертят две линии на расстоянии 3–4 м друг от друга. Посередине тоже чертят линию. На шеи обоих игроков ведущий надевает завязанный ремень-кушак или полотенце.

Правило игры. Участники становятся на середину. Исходное положение – ноги на ширине примерно 30 см, руки за спиной. Запрещается наклонять голову и делать резкие движения. Они должны быть плавными, чтобы не повредить шею. По команде ведущего игроки начинают тянуть друг друга. Выигрывает тот, кто перетянул за свою линию.

В целом данные упражнения направлены на развитие определенных физических качеств тех групп мышц, которые участвуют в выполнении выстрела. В пулевой стрельбе необходимы определенные физические качества: силовая выносливость (общая и локальная), статическая выносливость, скоординированность (внутримышечная и двигательных действий), произвольное мышечное расслабление, быстрота, ловкость.

В экспериментальной группе проводились дополнительные занятия, на которых отрабатывались якутские национальные упражнения. Мы разделили юных стрелков на две группы (контрольная и экспериментальная). Во второй группе провели дополнительные занятия по выполнению якутских национальных упражнений, адаптированных для учащихся ДЮСШ. Средние показатели обеих групп представил в процентах (КГ стрелка, ЭГ стрелка).

Дополнительное занятие проходило по следующей схеме. Разминка. Продолжительность учебно-тренировочного занятия в группах начальной подготовки – 1 час 30 минут (45 мин. х 2), в учебно-тренировочных группах – 2 часа 15 минут (45 мин. х 3), в группах спортивного совершенствования – 3 часа (45 мин. х 4). Из этого количества времени на выполнение физических упражнений можно и нужно выделять в группах начальной подготовки 20–25 минут, в учебно-тренировочных группах 25–30 минут, а в группах спортивного совершенствования – 30–35 минут.

Рационально это время поделить на две части. Задача первой – подготовить организм стрелка к предстоящей на учебно-тренировочном занятии работе.

Таблица 4

Результаты уровня проявления силовых и статистических способностей юных спортсменов 12–14 лет, занимающихся пулевой стрельбой

№	Контрольные упражнения	Возраст (лет)	Стрелок 1	Стрелок 2	Стрелок 3	Стрелок 4	Стрелок 5	Стрелок 6	Стрелок 7	Стрелок 8
1. Общая физическая подготовка										
1.1	Бег – 100 м (сек)	14,2–14,7	15	15,2	14,6	14,6	14,7	17	15	14,8
	Проценты		90%	90%	100%	100%	100%	85%	90%	99%
1.2	Бег 1000 м (сек)	4,10–4,30	4,90	5,30	4,50	5, 32	4,16	5,20	4,00	4,30
	Проценты		80%	76%	100%	77%	100%	75%	98%	100%
1.3	Сгибание и разгибание рук в упоре от пола (кол-во раз)	12–14	13	15	15	16	13	9	11	12
	Проценты		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
1.4	Медленное приседание (кол-во раз)	10–15	15	15	18	18	17	15	13	16
	Проценты		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
1.5	Упражнение на развитие равновесия (сек)	20–60	15	16	15	17	25	30	23	21
	Проценты		75%	75%	75%	85%	100%	100%	100%	100%
1.6	Упражнение на развитие координации «Тутум эргиир» («Переворачивание через палку») (кол-во раз)	10–50	5	5	8	5	40	25	22	25
	Проценты		50%	50%	80%	50%	100%	100%	100%	100%
1.7	Упражнение на развитие силовой выносливости (кол-во раз) подтягивание	3–5	3	3	3	2	5	3	4	5
	Проценты		100%	100%	100%	77%	100%	100%	100%	100%
1.8	Упражнение на развитие статической выносливости «Ойбонтон уулааһын» («Водопой») (выполнил/не выполнил)	3–10	3	–	3	–	10	6	5	6
	Проценты		100%	0%	100%	0%	100%	100%	100%	100%
2.										
	Длительное нахождение изготовке без утомления, выполнение выстрелов без патрона и с патроном (в позе изготовка лежа, стоя) ВП	30 мин.	25	30	15	25	20	20	30	40
	Проценты		80%	100%	50%	80%	70%	70%	100%	100%
2.2	Холостые выстрелы	30 мин.	30	30	30	30	30	30	30	30
	Проценты		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Общее количество процентов		88%	79%	91%	77%	97%	93%	99%	100%

Задача второй – снять напряжение, которое неизбежно накапливается к концу занятия при значительных статических нагрузках, характерных для пулевой стрельбы. Она менее продолжительна, чем первая, и проводится в конце учебно-тренировочного занятия. Начинать учебно-тренировочное занятие нужно с разминки. Она должна состоять из упражнений общеразвивающей направленности, упражнений мыслительной направленности (идеомоторные) и упражнений специальной физической направленности. Первыми выполняются упражнения общеразвивающей физической направленности под руководством тренера. Характер выполнения упражнений ОФН должен соответствовать специфике стрелкового спорта.

В интенсивной мышечной работе, высокой частоте сердечных сокращений стрелок не нуждается. Задача – подготовить мышцы, внутренние органы к той работе, которая необходима для выполнения выстрела.

Стрелки-пулевики выполняют совершенно иные по характеру действия, в основе их лежит не динамика, а статика. В конце учебно-тренировочного занятия следует использовать вторую часть времени, предназначенного для общефизической подготовки. Стрелки должны выполнять упражнения, которые не только снимают накопленные напряжение и усталость, но и увеличивают функциональные возможности организма, совершенствуют координированность, общую и специальную статическую выносливость, силу, быстроту, ловкость. Упражнения следует выполнять с такой интенсивностью и в таком объеме, которые дадут тренирующий эффект.

По итогам организации и проведения формирующего педагогического эксперимента начальной спортивной подготовки посредством внедрения в тренировочный процесс якутских национальных упражнений была доказана ее эффективность. В качестве доказательств выступает анализ результатов формирующего педагогического эксперимента. При этом сдвиги в ЭГ по большинству параметров превосходили аналогичные в КГ и являлись статистически значимыми (см, табл. 4).

Анализ результатов повторного тестирования показателей физического развития у юных спортсменов ЭГ выявил улучшение показателей на 25–30%, показатели по стрельбе улучшились на 10–15%.

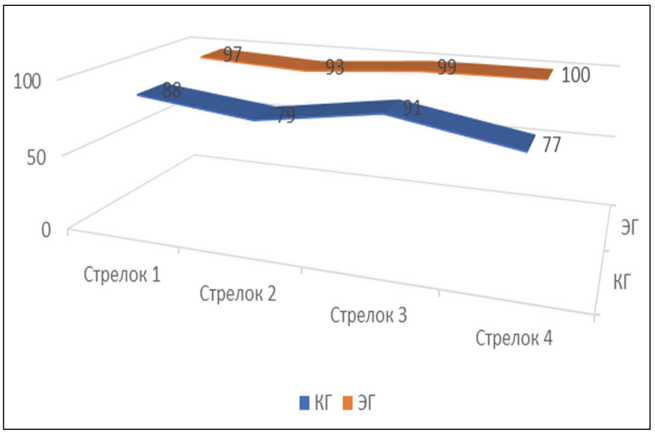


Диаграмма 2. Показатели контрольной и экспериментальной групп по сдаче норматива к концу педагогического эксперимента, в %

Рассмотрев теоретическое обоснование педагогических условий совершенствования тренировочного процесса юных спортсменов по пулевой стрельбе в практической части, выявлены следующие условия повышения эффективности начальной спортивной подготовки юных спортсменов-стрелков в условиях ДЮСШ:

– во-первых, разработка программного материала с учетом изменений в режиме учебно-тренировочных занятий, акцентирующих внимание на физической подготовке стрелка (как общей, так и специальной);

– во-вторых, сочетания специальной физической подготовки стрелков с национальными видами спорта, совмещение упражнения СПФ с элементами «Тутум эргиир» («Переворачивание через палку»), «Ойбонтон уулаahын» («Водопой»), «Өһөс торбос» («Упрямый теленок»), «Хапса5ай» и т. д.

Библиографический список

1. Двейрина О.А. *Теория и методика физической культуры: программирование и планирование двигательного обучения*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство политехнического университета, 2015.
2. Шамаев Н.К. *Семейное физическое воспитание на основе национальных традиций*: учебное пособие. Якутск: Издательство Якутского университета, 2009.
3. Павлова А.Д., Находкин В.В. Исследование координационной подготовленности студентов для спортивного отбора в секцию пулевой стрельбы. *Вестник спортивной науки*. 2022; № 5: 53–58.
4. Сафонов Л.В., Левандо В.А., Саблин В.Н. Современные аспекты повышения специальной спортивной работоспособности в стрелковом спорте. *Вестник спортивной науки*. 2009; № 4: 13–16.
5. Золотарев И., Лисин В.С. *Пулевая стрельба*: учебно-методическое пособие. Москва, 2010.

References

1. Dvejrina O.A. *Teoriya i metodika fizicheskoj kul'tury: programmirovanie i planirovanie dvigatel'nogo obucheniya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo politehnicheskogo universiteta, 2015.
2. Shamaev N.K. *Semejnoe fizicheskoe vospitanie na osnove nacional'nyh tradicij*: uchebnoe posobie. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2009.
3. Pavlova A.D., Nahodkin V.V. Issledovanie koordinacionnoj podgotovlennosti studentov dlya sportivnogo otbora v sekciyu pulevoj strel'by. *Vestnik sportivnoj nauki*. 2022; № 5: 53-58.
4. Safonov L.V., Levando V.A., Sablin V.N. Sovremennye aspekty povysheniya special'noj sportivnoj rabotosposobnosti v strelkovom sporte. *Vestnik sportivnoj nauki*. 2009; № 4: 13-16.
5. Zolotarev I., Lisin V.S. *Pulevaya strel'ba*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.10.23

УДК 37.02

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-155-158

Arskieva Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zaliya66@mail.ru*

Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

HUMANISTIC ORIENTATION OF THE TEACHER AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION. In this work, we consider theoretical aspects, manifestations of the teacher's humanity that contribute to the success of student learning. Further, in the course of empirical research, we consider one of the components of teaching skills as motivation for professional activity. The research is carried out on the basis of the following methods: "Methodology of K. Zamfir as modified by A.A. Rean" determination of school motivation (N.G. Luskanova). The results of the study confirm that this component of a humanistic orientation develops the motivational aspects of students for their studies and professional activities as teachers. In the course of our research, we analyze reasons and motives of humane pedagogy. Since it is in school that the emotional, social and mental development of personality takes place, a teacher with a new type of thinking, capable of implementing the tasks determined by the state order, must come to the updated education system. The task of the research is to study the influence of pedagogical motivation on the development of cognitive motivation of students.

Key words: **humanity, mutual understanding, initiative, motivation, professional and personal qualities**

З.А. Арскиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: zaliya66@mail.ru*

З.З. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В данной работе мы рассматриваем теоретические аспекты проявления гуманности педагога, способствующие успешности обучению детей. Далее в ходе эмпирических исследований мы рассматриваем один из компонентов педагогического мастерства как мотивацию профессиональной деятельности. Исследования проводилось на основе следующих методик: «Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана»; определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова). Результаты исследования подтверждают, что данный компонент гуманистической направленности развивает мотивационные стороны обучающихся и профессиональной деятельности педагогов. В ходе нашего исследования нами проанализированы причины и мотивы гуманной педагогики. Поскольку именно в школе осуществляется эмоциональное, социальное и психическое становление личности, то в обновленную систему образования должен прийти педагог с новым типом мышления, способный реализовывать задачи, определяемые государственным заказом. Цель данного исследования – изучить влияние педагогической мотивации на развития познавательной активности обучающихся.

Ключевые слова: **гуманность, взаимопонимание, инициативность, мотивация, профессионально-личностные качества, эмпатия**

Актуальность исследования обусловлена новым социально-экономическим преобразованием общества, реформированием образования, которое во многом определяет эффективность национальной экономики, находящейся в прямой зависимости от организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

Поскольку именно в школе развивается и формируется социальное и психическое становление личности, и в систему образования должен прийти педагог с гуманистической направленностью. «Гуманная педагогика ни в коем случае не является педагогикой безнаказанности, педагогикой «делай, что хочешь». Гуманная педагогика не учит в школе, что «ты ходишь прямо, а я тебя ласкаю». В гуманистической педагогике, конечно, есть наказание, но оно принципиально отличается от наказания авторитарной педагогики. В гуманной педагогике акцент делается на том, чтобы достучаться до совести обучающегося. Тогда он чувствует свою вину и сожалеет о содеянном [1, с. 7].

Шалва Амонашвили как педагог-гуманист требует иного подхода к детям, чем тот, который был принят в школах бывшего Советского Союза, где большинство из них были авторитарными, и никто не думал о воспитании детских душ. Педагогика гуманизма основана на безграничной любви к детям, признании и оценке их личности. По его словам, в настоящее время в нашей стране много учителей различных предметов, но очень немногие из них являются педагогами.

В своих многочисленных произведениях Амонашвили говорит о непосредственном долге учителей и родителей – любви и теплоте к ребенку, признании и оценке его личности. По его мнению, единственное отношение к детям – это любовь и дружба. Он станет лучшим учителем, который направит непослушного, непоседливого ребенка на свой путь, заставит полюбить себя и станет учителем, проводником его жизни.

Шалва Амонашвили разделяет мнение известного польского педагога и педиатра Януша Корчака о том, что в воспитательной работе не должно быть места принуждению. Ребенок имеет право оставаться таким, какой он есть, и педагог не должен пытаться сделать учеников равными [2, с. 7].

Новизна нашего исследования заключается в том, что современные требования к образовательному процессу и к самим обучающимся возрастают с учетом единых образовательных требований, где нет территориальных и иных границ в образовательной среде – в школе должен быть педагог, которого обучающиеся доверяют, а он, в свою очередь, верит в своих подопечных, мотивируя их на успех в учебе.

Воспитатель должен находиться в тесном контакте с каждым ребенком, он должен хорошо знать особенности каждого, находить пути, ведущие к его сердцу, чтобы прислушиваться к звуку струны, которая есть в душе каждого ребенка и звучит по-разному. Поэтому в воспитательной работе необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка. В противном случае намеченная цель не может быть достигнута.

Авторитарные учителя хотят, чтобы дети им подчинялись. По мнению Амоношвили, не они должны подстраиваться под нас, а мы под них. Учитель должен относиться к ребенку как к равному, уважать его желания.

При общении с детьми следует часто улыбаться, детям это очень нравится. Гуманная педагогика рассматривает определенные правила взаимодействия с детьми, которые должны соблюдать педагоги:

– всегда быть веселыми с детьми и создавать им хорошее настроение;
– наслаждаться тем, что нравится детям;
– быть для детей интересным, добрым собеседником;
– делиться с детьми своими детскими воспоминаниями;
– относиться к проблемам каждого ребенка со всей серьезностью, добротой и состраданием;
– иногда быть таким же ребенком, как и они;
– учить детей умно шутить, играть с ними на равных правах;
– на уроке при решении учебно-познавательных задач иногда допускать «ошибки» и даже «путаться»;
– дарить детям улыбку – знак доброты, близости, доверия к ним;
– никогда не пытаться уличить ребенка в том или ином проступке, наоборот, подавать надежду, что он не мог его совершить, что он не такой, что все это недоразумение;
– часто вмешиваться в разговор детей как со своими сверстниками;
– поводов для поощрения находить гораздо чаще, чем для выговора.

Эти правила, конечно, не могут исчерпать всю систему работы учителя со школьниками, она более широка и многогранна [3, с. 67].

Рассмотрим педагогическую систему с учетом гуманистических позиций, разработанную Симоновым В.П., включающую:

– ответственность взрослых по подготовке подрастающего поколения с учетом требований общества;
– особенность подготовки педагога к педагогической деятельности;
– постановка цели педагогической деятельности;
– функции педагогической деятельности;
– взаимоотношение, взаимодействие учителя и ученика;
– содержание педагогической деятельности;
– способы, средства, организационных форм педагогической деятельности;
– профессионально-педагогическая этика (морали), определяющая содержание и формы поведения учителя [4, с. 275].

Гуманистическую педагогику можно определить как цель воспитания ребенка, передачу ему знаний и формирование навыков, которые эффективны для человека и общества, поскольку ведут к дальнейшим познаниям и интеграции.

Отметим основные черты педагога, взявшего за основу гуманистическую направленность:

– верит в обучаемость и совершенствование каждого ученика и, следовательно, не подчиняется социологическому детерминизму;
– внимательно относится к качеству образовательных отношений, гарантируя, что они основаны на этике отношений;
– мотивирует, вовлекает, убеждает ученика в том, что он может добиться успеха, и стремится воспитать в нем чувство собственного достоинства;
– отвечает различным потребностям детей, какими бы они ни были, независимо от их происхождения;
– стремится быть справедливым и инклюзивным;
– объясняет, как ребенок должен учиться и применять в учебной деятельности ноу-хау;
– основываться на задачах и ситуациях, позволяющих учиться.

Педагогическая наука имеет множество исследований, основанных на гуманистической направленности. Здесь мы можем назвать труды как классиков педагогики, так и современных исследователей: Я.А. Коменского, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Б.Д. Эльконина, М. Монтессори, С. Френе, Дж. Дью и других [6 с. 203].

Анализ данных источников позволил выделить ряд **показателей,** характеризующих гуманистическую направленность педагогов как профессионально-личностное качество.

Школьная жизнь ребенка состоит из множества аспектов, оказывающих влияние на его личность. Однако для успешного усвоения конструктивной информации необходимо соответствие следующим принципам:

– создание благоприятных условий – компетентность действий,
– успешность,
– осознанность,
– эмпатийность.

Иными словами, для реализации практического развития ребенка необходимо осуществление качественной работы психолого-педагогическим составом образовательного учреждения.

Обеспечение права голоса, свободы действий и выбора учителей в их профессиональном обучении играет жизненно важную роль, дает возможность сотрудничать осмысленно, искренне, целенаправленно и результативно [7, с. 6].

Преподавание – одна из самых стрессовых профессий, и выгорание учителей широко распространено во всем мире. Рабочая нагрузка, напряжение на работе и ограниченное время для восстановления и отдыха являются основными причинами утомления.

Условия труда учителей требуют инвестиций и внимания.

Четкая сбалансированность разумного рабочего времени и рабочей нагрузки, которой можно управлять в течение этого рабочего времени, требует целенаправленного подхода. Необходимо одновременно уделять внимание и способствовать как индивидуальному благополучию, так и устранению системных причин профессионального неблагополучия.

Существует необходимость объединить усилия экспертов и исследователей в области образования, чтобы сделать образовательный процесс более эффективным.

Гуманный подход учителей должен быть в центре образования, это касается самой сути развития обучающихся.

Таким образом, цель данного исследования – изучить влияния педагогической мотивации на развитие познавательной мотивации обучающихся.

В соответствии с целью данного исследования были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить анализ состояния разработанности проблемы в теории и психолого-педагогической практике, уточнить содержательное наполнение понятия – «гуманность как профессионально-личностное качество педагога».

2. Определить сущность, содержание и показатели сформированности мотивационной направленности педагогов начальной школы.

3. Раскрыть ресурсные возможности применения всевозможных средств, форм и технологий внешних подкреплений и поощрений познавательной активности в опыте педагогической деятельности учителей начальных классов.

5. Определить и экспериментальным путем проверить мотивацию профессиональной деятельности педагога как условия успешной реализации познавательной активности обучающихся.

Практическая значимость нашей работы обусловлена тем, что данный материал может быть использован педагогами в качестве практических рекомендаций в процессе обучения детей.

Гуманистическая педагогика занимается воспитанием на основе личных ценностей и чувств обучающихся и основана, таким образом, на ценностных принципах.

Цели гуманистической педагогики были сформулированы Ассоциацией по надзору и разработке учебных программ в 1978 году следующим образом: гуманистическая педагогика принимает во внимание потребности учащегося и объединяет опыт и программы, учитывающие его потенциал. Это способствует «самореализации», развитию у всех людей чувства личного удовлетворения. Подчеркивается важность приобретения необходимых навыков для жизни в многокультурном обществе. Сюда входят академическая, личная, межличностная, коммуникативная и экономическая сферы. Данные цели ведут к попытке принимать образовательные решения и реализации их в практической деятельности. С этой целью предполагается вовлечь учащегося в процесс его образования (см. личностно ориентированное обучение). Данная направленность обучения признает важную роль чувств и использует личные ценности и представления как неотъемлемую часть образовательного процесса, способствует созданию учебного климата, который будет способствовать личностному росту и который учащиеся воспринимают как интересный, понимающий, поддерживающий и свободный от страха.

Гуманное образование – это подход к преподаванию и обучению через призму справедливости к человеку, которая определяется тремя структурами: поверхностной, глубокой и неявной. Поверхностные структуры – это «конкретные, оперативные акты преподавания и обучения», включая методы постановки вопросов и демонстрации. Глубинные структуры – это «набор предположений о том, как лучше всего передать определенный объем знаний и ноу-хау». Неявная структура включает в себя «моральное измерение, которое включает в себя набор убеждений о профессиональных отношениях, ценностях и склонностях.

Тем не менее все исследователи сходятся в том, что истинно гуманное образование – это образование, основанное на передовых методах обучения.

В рамках обозначенного подхода имеется термин «постичь всего ребенка». В частности, образцовые программы гуманного образования включают когнитивное, аффективное и психомоторное, или кинестетическое обучение. Другими словами, гуманное образование должно поощрять учащихся к росту их знаний, ценностей и действий.

Гуманное образование, как и слово «гуманный», по своей исторической сути основано на принципе взаимосвязи людей, животных и планеты. Человечество связано с гуманным трудом и развитием просоциальных качеств, создающих мир, в котором всем существам предоставляется возможность жить так, как им предназначено – справедливо и комфортно. Для того чтобы это произошло, общество должно продолжать обеспечивать гуманное образование и, что наиболее важно, расширять рамки того, как это образование предоставляется, чтобы уроки были справедливыми и равноправными, без предвзятости и направлены на поддержку каждого обучающегося. Этот метод поддерживает цивилизованность перекрестного существования и индивидуальной самореализации. Приняв педагогику подобного рода, обучающиеся активизируют все области обучения.

Хотя, на первый взгляд, гуманистическая философия может показаться антропоцентрической, на самом деле эти принципы идеально подходят для гуманной педагогики. Этот рефлексивный и всеобъемлющий образовательный процесс является важным результатом, который может повлиять на то, как люди действуют и живут, и охватывает то, как интеллект переплетается с эмоциями. Эта связь (или воля) направляет намерение и мотивацию, связанную с личным выбором. Целью гуманной педагогики является рост знаний, рефлексивных навыков и построения перспективы, позволяющей каждому человеку жить в мире, где личность, животное и мир природы представляют собой систему взаимосвязанных и одинаково важных компонентов.

В настоящее время специалисты в области гуманного образования предпринимают согласованные усилия по укреплению своих связей с другими успешными движениями в области образования, направленными на социальные изменения.

Наличие данных качеств у педагога мы выявляли с помощью опроса учеников.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие обучающиеся 1-х классов в количестве 75 школьников, что составило три первых класса по 25 человек в каждом.

В ходе диагностики мы изучили мотивацию к учебной деятельности во всех названных классах в два этапа: на первом этапе уровень мотивированности к обучению в школе первоклассников в начале учебного года и на втором этапе уровень стабильности и сохранности мотивационной сферы у тех же обучающихся на конец первого полугодия.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивации на начала года

Классы	Высокий уровень		Хорошая школьная мотивация		Положительное отношение к школе		Низкая школьная мотивация		Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация	
1 «А»	5	20%	15	60%	5	20%	–		–	
1 «Б»	4	16%	11	44%	9	36%	1	4%	–	
1 «В»	7	28%	10	40%	8	32%	–		–	

Для изучения характера мотивации учащихся использовалась анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) (результаты отражены в табл. 1).

По данным табл. 1, на начало года в классе «А» выявлено 5 чел. (20%) с высоким уровнем мотивации; в классе «Б» – 4 человека (16%); в классе «В» выявлено 7 человек (28%). С хорошим уровнем мотивации в 1 «А» классе выявлено 15 чел. (60%); в 1 «Б» классе – 11 чел. (44%); в 1 «В» классе – 10 человек (40%).

С положительным уровнем в 1 «А» классе выявлено 5 чел. (20%); в 1 «Б» классе – 9 чел. (36%); в 1 «В» классе – 8 чел. (32%).

Все данные диагностики развития уровня мотивации на начало обучения в школе свидетельствует о том, что уровень развития мотивационной сферы находится на положительном уровне.

Далее мы решили повторить исследование повторно с теми же респондентами на конец учебного года, результаты мы отразили в табл. 2.

В классах «А» и «В» значительно повысился уровень развития учебной мотивации на конец учебного года и составил 80% и 68%, а в классе «Б» мы обнаруживаем значительный спад мотивационной сферы – 40% обучающихся при сравнении на начальном этапе и на конец учебного года.

Таблица 2

Результаты диагностики мотивации на конец года

Классы	Высокий уровень		Хорошая школьная мотивация		Положительное отношение к школе		Низкая школьная мотивация		Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация	
1 «А»	20	80%	5	20%	–		–		–	
1 «Б»	1	0,4%	5	20%	9	36%	10	40%	–	
1 «В»	17	68%	8	32%	–		–		–	

Также нашему изучению подверглись учителя, работающие в данных классах. Мы изучили оптимизм педагога по отношению к своим подопечным, насколько учитель оптимистически прогнозирует возможные успехи своих подопечных (результаты отражены в табл. 3).

Таблица 3

Мотивация профессиональной деятельности педагога
(методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)

Педагоги	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
1 «А»	7	3	
1 «Б»	3	4	4
1 «В»	7	0,5	

В результате диагностического этапа мы получили следующие данные.

Высоким уровнем внутренней мотивации обладают педагоги двух классов – «А» и «В», а один из педагогов показал высокий уровень внешней отрицательной мотивации.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что выдвинутая проблема имеет место быть. Так как уровень снижения мотивационной сферы к учебной деятельности в классе «Б» на конец года свидетельствует и подтверждает нашу гипотезу о том, что развитие педагогического оптимизма и внутренней мотивации к профессиональной деятельности педагога способствует повышению или снижению уровня мотивации к обучению в школе.

Подведя итоги тому, что было сказано выше, мы пришли к выводу, что педагог должен вселять в обучающихся надежду и уверенность в их возможности, подбадривая и направляя в ходе учебного процесса. Не использовав данный оптимистический настрой, педагог закрепляет обратное, что и следовало ожидать по отношению к классу «Б», который стал «жертвой» именно низкого профессионального оптимизма.

Результаты показали, что отсутствие мотивации в профессиональной деятельности влияет на качество обучения детей. Это можно объяснить тем фактом, что педагогический оптимизм, мотивация и вера в успех освоения учебной программы каждым ребенком являются важными факторами успешности в обучении детей.

Гуманистический подход основан на постулате о том, что каждый человек уникален и обладает способностью реализовывать свой потенциал, имеет тенденцию развиваться позитивно, когда находится в условиях доверия и уважения.

Гуманистический подход, также называемый гуманистически-экзистенциальным, является одним из четырех основных подходов или школ мысли в психотерапии.

Согласно этому подходу, человек обладает необходимыми ресурсами для своей полной реализации, педагог же является проводником этой способности.

Этот подход также постулирует, что человек способен понимать свои трудности, находить пути их преодоления и самостоятельно вносить соответствующие изменения.

Он основан на феноменологической перспективе человека, способного делать свой выбор. Именно опыт и представления самого человека будут иметь приоритет.

Цель педагогики при этом, как уже было отмечено выше, состоит в помощи подопечным полностью реализовать свой потенциал, она сосредоточена на настоящем, а не на прошлом.

Сам гуманистический подход ценит уважение к личности и искренность в отношениях, оптимальное саморазвитие и смелость превзойти самого себя, а также ответственность и свободу перед лицом своего выбора. Обучающийся становится на путь исследования, открытия и саморазвития.

Педагоги, придерживающиеся гуманистического подхода, считают, что гуманное отношение представляют собой главный инструмент для позитивных изменений. В основе рассматриваемого подхода лежит личностно ориентированный принцип. Мотивированный обучающийся в присутствии конгруэнтного, уважительного и чуткого педагога получит новые знания и опыт. Он сможет позволить себе заново открыть для себя то, кем он является, и продолжить ранее прерванное личностное развитие. Этими установками педагога являются подлинность, эмпатическое понимание, безусловное позитивное отношение и отсутствие какого-либо негативных суждений.

Гуманная педагогика опирается на фундамент как критического, так и эколого-педагогического подхода и расширяет его двумя способами. Во-первых, это включение обучающегося в учебный процесс как равноправного его участника. Во-вторых, это гуманные элементы, которые подразумевают просоциальный и гражданский подходы. В этой связи гуманная педагогика является конструктивистской по своей природе и полагает, что учащиеся получают знания посредством опыта. Более того, гуманная педагогика предполагает подход, требующий справедливой и равноправной динамики отношений между учеником и учителем. Педагог также ожидает, что обучающиеся будут подвергать сомнению спорные положения и бросать вызов при отстаивании своей позиции. Таким образом, этот подход использует понимание зависимости от опыта, чтобы помочь учащимся исследовать мир вокруг них, принимать решения относительно интерпретаций своего мира, обрабатывать личные ценности и в итоге осуществлять определенные действия, чтобы повлиять на него. Здесь гуманная педагогика стремится не только поставить под сомнение области неравенства в отношениях, но и включает положительное просоциальное поведение. Благодаря гуманной практике учащиеся могут ощутить реальность своей идентичности, оценить уровень своих отношений с другими людьми.

Таким образом, аспекты гуманного образования служат расширению возможностей для социально ориентированных учебных программ, включающих направленную на личность социальную справедливость, защиту окружающей среды посредством обучения. При этом гуманная педагогика не диктует конкретную программу обучения или тематические установки, а создает платформу, на которой такие темы возможны. Точно так же она не придерживается единой стратегии обучения, но требует конструктивистского подхода к преподаванию и рефлексивной практики в качестве важного компонента. Этот конструктивистский подход поддерживает использование метапознания, а также системного анализа, помогая обучающимся исследовать отдельные компоненты, а также их взаимосвязь в целом.

Библиографический список

1. Арскиева З.А. Гуманистическая направленность как один из компонентов педагогического оптимизма. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 7–9.
2. Илюшина Н.Н. Научно-педагогические предпосылки гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили. *Идеи и практики гуманно-личностного подхода в современных образовательных условиях*: сборник статей. Москва, 2018: 7–18.
3. Антонова М.А. Методы гуманной педагогики в образовательном процессе дошкольников в условиях ДОУ. *Образование, наука и технологии: актуальные вопросы, инновации и достижения*: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Москва, 2020: 67–70.
4. Абдурахманова П.Г., Арскиева З.А. Формирования мотивационной сферы личности подростков. *Педагогика, психология, общество: от теории к практике:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2021: 275–277.
5. Арскиева З.А. Communication as a Factor of Interpersonal Interaction and Manifestation of Empathy. *Zalia Arskieva and Larisa Ragimkhanova*. 2023. Available at: https://www.researchgate.net/publication/372339331_
6. Абдурахманова П.Г., Арскиева З.А Факторы развития мотивационной сферы старшеклассников как основа развития академических знаний. *Наука и молодежь*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Грозный, 2021: 203–206.
7. Абакирова Л.В. Гуманная педагогика в школе. *Преемственность в образовании*. 2022; № 31 (4): 6–13.

References

1. Arskieva Z.A. Gumanisticheskaya napravlennost' kak odin iz komponentov pedagogicheskogo optimizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 7-9.
2. Ilyushina N.N. Nauchno-pedagogicheskie predposylki gumannoj pedagogiki Sh.A. Amonashvili. *Idei i praktiki gumanno-lichnostnogo podhoda v sovremennyh obrazovatel'nyh usloviyah*: sbornik statej. Moskva, 2018: 7-18.
3. Antonova M.A. Metody gumannoj pedagogiki v obrazovatel'nom processe doshkol'nikov v usloviyah DOU. *Obrazovanie, nauka i tehnologii: aktual'nye voprosy, innovacii i dostizheniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2020: 67-70.
4. Abdurahmanova P.G., Arskieva Z.A. Formirovaniya motivacionnoj sfery lichnosti podrostkov. *Pedagogika, psihologiya, obschestvo: ot teorii k praktike:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2021: 275-277.
5. Arskieva Z.A. Communication as a Factor of Interpersonal Interaction and Manifestation of Empathy. *Zalia Arskieva and Larisa Ragimkhanova*. 2023. Available at: https://www.researchgate.net/publication/372339331_
6. Abdurahmanova P.G., Arskieva Z.A Faktory razvitiya motivacionnoj sfery starsheklassnikov kak osnova razvitiya akademicheskih znanij. *Nauka i molodezh'*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Groznyj, 2021: 203-206.
7. Abakirova L.V. Gumannaya pedagogika v shkole. *Preemstvennost' v obrazovanii*. 2022; № 31 (4): 6-13.

Статья поступила в редакцию 13.10.23

УДК 378.147.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-159-161

Biryukova N.V., *senior lecturer, Department of Mathematics and Computer Science, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biriukova@bk.ru*

PRESS CONFERENCE LECTURES AS A MEANS OF DEVELOPING MOTIVATION FOR STUDYING NON-CORE DISCIPLINES AMONG UNIVERSITY STUDENTS. The purpose of the study is to substantiate that a lecture-press conference as a method of contextual teaching (according to A.A. Verbitsky) has significant potential for shaping the motivation of university students to study non-core academic disciplines. In the article, using the example of the implementation of a lecture at a press conference in mathematics for students of biological training, the possibilities and features of conducting this type of lecture classes in the motivational aspect are revealed. Scientific novelty lies in the development and clarification of scientific ideas about modern methods used in the process to create motivation for studying non-core disciplines among university students. As a result, the work proposes an option for delivering a lecture at a press conference using the case method on the topic "An antiderivative function and an indefinite integral," and presents a brief description of the introductory, main and final stages of the lecture, reflecting the stages of the process of forming motivation for studying non-core disciplines among university students. It is shown that press conference lectures are an important direction in introducing a contextual approach to teaching students non-core disciplines in order to form learning motivation.

Key words: **lecture, press conference, contextual learning, educational motivation, vocational education, mathematics**

Н.В. Бирюкова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: n.biriukova@bk.ru*

ЛЕКЦИИ-ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ НЕПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Цель исследования – обосновать, что лекция-пресс-конференция как метод контекстного обучения (по А.А. Вербицкому) обладает значительным потенциалом для формирования мотивации студентов вуза к изучению непрофильных учебных дисциплин. В статье на примере реализации лекции-пресс-конференции по математике для студентов биологических направлений подготовки раскрываются возможности и особенности проведения данного вида лекционных занятий в мотивационном аспекте. Научная новизна состоит в развитии и уточнении научных представлений о современных методах, применяемых в процессе формирования мотивации изучения непрофильных дисциплин у студентов вуза. В результате в работе предложен вариант чтения лекции-пресс-конференции с использованием метода кейсов на тему «Первообразная функция и неопределенный интеграл», представлена краткая характеристика вводного, основного и заключительного этапов лекции, отражающих этапы процесса формирования мотивации изучения непрофильных дисциплин у студентов вуза. Показано, что лекции-пресс-конференции являются важным направлением во внедрении контекстного подхода к обучению студентов непрофильным дисциплинам с целью формирования учебной мотивации.

Ключевые слова: **лекции-пресс-конференции, контекстное обучение, учебная мотивация, профессиональное образование, математика**

Актуальность исследования, связанного с изучением возможностей одного их вида лекционных занятий контекстного типа – лекции-пресс-конференции (по А.А. Вербицкому), реализуемого в условиях обучения студентов вуза непрофильным дисциплинам, обусловлена наличием существующей в высшем профессиональном образовании проблемы недостаточной мотивации обучающихся к изучению данных дисциплин. Проблему учебной мотивации студентов при изучении непрофильных дисциплин в вузе анализировали многие современные педагоги-исследователи [1; 2]; в результате анализа авторы пришли к выводу о том, что наличие данной проблемы в профессиональном образовании в большей степени обусловлено традиционной схемой преподавания непрофильных дисциплин, когда студентам передаются готовые, не связанные с будущей профессией, с практическим применением знания, а также репродуктивный характер деятельности, субъектно-объектные отношения между преподавателем и студентами.

Решить проблему недостаточной мотивации студентов к изучению непрофильной учебной дисциплины в вузе можно, на наш взгляд, посредством применения в образовательном процессе технологии контекстного обучения, одним из элементов которой являются лекции контекстного типа. Согласно научным положениям автора теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, к числу лекций контекстного типа относятся проблемные лекции, лекции с запланированными ошибками, лекции-пресс-конференции и другие виды лекционных занятий [3, с. 120]. Главная отличительная особенность контекстного типа лекций состоит в том, что усвоение учебной информации студентами происходит в контексте профессионально ориентированных практических действий, а ведущими принципами обучения являются принципы контекстности содержания, активности и субъектности обучающихся, ценностно-смысловой ориентации на познание.

Исследование выполнено в рамках реализации опытно-экспериментальной работы по формированию учебной мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в вузе средствами контекстного обучения. Согласно разработанной автором модели, процесс формирования учебной мотивации включает в себя три этапа: первый – вызов исходной мотивации – подразумевает актуализацию личностного смысла знания, второй этап – подкрепление и усиление мотивации – предполагает освоение знания в контексте ценностно-значимого, третий – этап самореализации – направлен на стимулирование активности, самостоятельности, субъектности обучающихся. В данном случае процесс формирования мотивации обеспечивается различными методами обучения, в том числе контекстными (например, лекции контекстного типа), интерактивными (например, кейс-метод) и другими педагогическими методами. Однако в рамках данной статьи не приводится подробного описания всех применяемых методов обучения и процесса их реализации в ходе проводимой опытно-экспериментальной работы, с результатами которой можно ознакомиться в источнике [4]. Цель этой работы состоит в выявлении возможностей и особенностей проведения лекций-пресс-конференций как лекций контекстного типа в обозначенном процессе формирования учебной мотивации студентов.

Задачи исследования:1) выявить и проанализировать возможности отличительные особенности лекций-пресс-конференций при контекстном типе обучения; 2) в соответствии с смоделированным процессом формирования мотивации обучающихся вуза к изучению непрофильных дисциплин разработать сценарий лекции-пресс-конференции (на примере обучения математике студентов биологических направлений подготовки) и сделать вывод о целесообразности применения данного типа лекционных занятий в процессе формирования учебной мотивации обучающихся.

В работе с целью систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования применяется метод анализа научной литературы; описательный метод – для изложения возможностей и особенностей реализации данного вида лекционных занятий в процессе формирования мотивации студентов к изучению данной предметной области.

Практическая значимость исследования заключается в том, что описанный в статье способ контекстного обучения – лекция-пресс-конференция (с использованием метода кейсов) может быть использован для усовершенствования процесса обучения математике студентов биологических направлений подготовки, а также в качестве средства формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в вузе.

Педагогической практикой доказана эффективность применения лекций-пресс-конференций. В частности, необходимость включения данного типа лекционных занятий в образовательный процесс высшей школы обозначена в теории контекстного обучения. Так, согласно научным положениям О.Г. Ларионовой, А.А. Вербицкого, в содержании лекций контекстного типа намечаются предметные и социальные контексты, характерные для определенной сферы профессионального труда [5, с. 134]. Контекстность содержания лекций обеспечивается посредством рассмотрения профессионально ориентированных задач (проблем), специально подобранных методов деятельности, моделирующих действия специалистов, ситуаций социального взаимодействия, реальных ситуаций практического характера, требующих обсуждения противоречивой теоретической информации. Таким образом, лекции контекстного типа, являясь элементом технологии контекстного обучения, обеспечивают качественную профессиональную (практико-ориентированную) подготовку студентов. По мнению Н.Н. Мальчуковой и М.В. Виноградовой, практико-ориентированный характер учебной деятельности студентов позволяет повышать мотивацию к учебе и конкурентоспособности в будущей профессиональной деятельности [6].

Отличительная особенность лекции-пресс-конференции состоит в том, что ее содержание оформляется по запросу студенческой аудитории. В теории контекстного обучения лекция-пресс-конференция – это лекция контекстного типа, обеспечивающая предметный и социальный контексты ситуации обсуждения

темы и связанных с ее раскрытием профессиональных проблем, реализуемая посредством ответов преподавателя на заранее подготовленные вопросы студентов [3, с. 117].

Для нас идея использования лекций контекстного типа в процессе формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в вузе состоит в том, чтобы обеспечить деятельное участие обучающихся в образовательном процессе; способствовать становлению ценностно-смысловой мотивационной формы знаний за счет разрешения проблемных ситуаций практического и профессионального характера.

На примере реализации контекстной лекции пресс-конференции в процессе обучения студентов биологических направлений математике рассмотрим мотивационные возможности и отличительные особенности данного способа обучения. Заметим, что математика является непрофильной учебной дисциплиной для данного направления подготовки.

Целевая установка данного метода – повышение мотивации студентов к изучению конкретного содержания одной из тем дисциплины, а именно – «Первообразная функция и неопределенный интеграл». Представим более детально реализацию подготовительного, основного и заключительного этапов лекции, которые разработаны в соответствии с обозначенными выше этапами процесса мотивации обучающихся вуза к изучению непрофильных дисциплин.

На первом этапе процесса формирования учебной мотивации – *этапе актуализации имеющихся мотивов и смыслов* – происходит следующая подготовительная работа. Преподаватель заранее озвучивает обучающимся тему предстоящего лекционного занятия и выдает за неделю сценарий кейса с описанием реальной жизненной ситуации (в статье представлена в сокращении). Кейс отражает практическую проблему – необходимости сдачи коллоквиума по одной из тем курса математики студентом-биологом, который обучается в вузе на условиях свободного посещения учебных занятий по причине того, что имеет работу по специальности. В связи с обозначенными обстоятельствами студент пропускает изучение темы об интегралах и тем не менее успешно находит ответы на вынесенные на коллоквиум вопросы. Основная идея использования кейс-метода состоит в том, чтобы на основе осмысления реальной жизненной ситуации обучающиеся выполнили обозначенные в кейсе задания – сформулировали возникающие в ходе его прохождения проблемные вопросы и передали преподавателю в начале лекции-пресс-конференции.

Задания в кейсе (фрагмент представлен в табл. 1) разработаны таким образом, что предусматривают поиск недостающей информации по теме «Первообразная функция и неопределенный интеграл», который происходит на основе анализа имеющихся знаний и опыта студента, полученных при изучении ранее пройденного раздела «Дифференциальное исчисление функции». В ходе решения кейса реализуется метод «обратной аналогии», что означает выполнить что-нибудь наоборот. Иначе говоря, на основании имеющегося знания о том, что операции дифференцирования и интегрирования являются взаимообратными, обучающимся требуется сравнить известные сведения о производной функции и на основе обратной связи открыть неизвестные сведения о первообразной функции и неопределенном интеграле. По заданию студентам требуется заполнить пустые строки таблицы и в случае затруднения письменно сформулировать возникающие при прохождении кейса проблемные вопросы.

Таблица 1

Обратные аналогии

Сравниваемые сведения	
Производная функция	**Первообразная функция**
Задачи, приводящие к понятию	
Задача о скорости химической реакции:	Обратная задача:
Химический смысл производной:	Химический смысл первообразной:
Задача о скорости роста популяции:	Обратная задача:
Биологический смысл производной:	Биологический смысл первообразной:
Определение первообразной функции и неопределенного интеграла	

Задания из кейса требуют от студентов включения в активную деятельность. В процессе анализа, сравнения, выстраивания обратных связей между имеющимся и вновь приобретаемым знанием у студентов происходит актуализация учебно-познавательных мотивов. Кейс предусматривает анализ прикладных задач из разных областей научного знания, в том числе профессиональной (в нашем случае – из области биологии и химии), решения которых приводят к ключевым понятиям темы, обеспечивая тем самым смысловое наполнение основного содержания учебного материала, профессиональную направленность предстоящей лекции-пресс-конференции. Таким образом, в ходе решения кейса у обучающихся появляется профессиональная заинтересованность к изучению темы, и реализуется принцип контекстности содержания.

На втором этапе процесса формирования учебной мотивации – *этапе освоения знания, воспринимаемого как ценное* – происходит непосредственное изучение нового материала. Преподаватель читает лекцию, логично раскрывая тему, в содержании которой содержатся ответы на подготовленные и переданные в начале лекции вопросы студентов. На данном этапе учебная деятельность студентов представляет собой более глубокое осмысление получаемого знания за счет заранее выполненных заданий в кейсе и посредством учебно-профессионального контекста лекции, обеспечиваемого анализом многозначности трактовок смысла производной и первообразной функции в зависимости от описываемых процессов (биологических, химических); исследованием математических моделей биологических продукционных процессов, в частности динамики изменения биомассы (численности) популяции, построенных при помощи такого специфического инструмента, как первообразная функция и неопределенный интеграл. Профессиональная направленность учебного материала способствует становлению ценностно-смыслового отношения студентов к содержанию обучения и развитию учебно-познавательных и профессиональных мотивов. В ходе чтения лекции преподаватель корректирует выполненные в ходе исследования предложенной ситуации (кейса) задания, провоцируя обучающихся на их совместное обсуждение. Совместный анализ выполненных заданий, сформулированных вопросов и полученных на них ответов, побуждающий к дискуссии и активности всех участников образовательного процесса, обеспечивает принципы активности и субъектности и способствует развитию социально значимых мотивов.

На заключительном, третьем этапе процесса формирования мотивации – *этапе самореализации* – с целью расширения информационного поля по изучаемой теме, повышения самостоятельности и стимулирования процессов самореализации студентов предлагается выполнить следующее задание: обучающимся следует обогатить материал лекции примерами применения интегралов в реальной жизни, воспользовавшись информационными ресурсами сети Интернет. Результаты представить на последующем практическом занятии. Таким образом закладывается перспектива обсуждения вопросов применения полученных теоретических знаний на практике (с целью последующей актуализации знаний). На данном этапе лектор проводит итоговую оценку вопросов как отражение знаний, интересов и мотивов студентов, уточняет по запросу обучающихся выданную информацию, а также совместно делаются основные выводы и подводятся итоги лекции.

В результате проведенного исследования: 1) уточнены научные представления о возможностях и отличительных особенностях учебных занятий контекстного типа, в частности лекций-пресс-конференций, применяемых в условиях обучения студентов вуза непрофильным дисциплинам; 2) на практическом примере обучения студентов-биологов математике показана целесообразность применения метода контекстного обучения – лекции-пресс-конференции в учебном процессе, направленном на формирование мотивации обучающихся вуза к изучению непрофильных учебных дисциплин.

Итак, содержание и возможности лекций-пресс-конференций, реализуемых в процессе формирования учебной мотивации студентов, характеризуются:

– проблемными ситуациями практического характера, обеспечиваемые различными педагогическими методами и приемами (например, посредством метода кейсов, приема обратной аналогии), которые рассматриваются как способ актуализации собственных усилий студентов, направленных на изучение непрофильного предмета, в процессе осмысленного аналитического исследования проблемной ситуации;

– проблемными ситуациями профессионального характера, обеспечиваемыми посредством анализа, решения профессионально ориентированных примеров и задач. Данные ситуации позволяют воссоздать предметное содержание будущей профессиональной деятельности; укрепить смысловые связи между содержанием учебного материала и опытом решения профессионально ориентированных задач, осваивать теоретическое знание в контексте ценного;

– необходимостью грамотной формулировки обучающимися проблемных вопросов, их анализа и коррекции, что является практическим профессиональным действием (умением) будущего специалиста;

– самостоятельной работой студентов, которая служит способом стимулирования активности, самореализации обучающихся в процессе освоения нового теоретического материала.

Перспективы дальнейшего исследования могут заключаться в определении потенциала других типов лекций контекстного типа для формирования мотивации студентов к изучению непрофильных дисциплин в вузе, в поиске дополнительных педагогических средств формирования, их распределении по предложенным этапам процесса формирования учебной мотивации.

Библиографический список

1. Машкин А.Л., Грузинова О.А., Борисов Ю.В. Мотивация студентов при изучении фундаментальных дисциплин. *Символ науки*. 2020; № 4: 33–36.
2. Мотиенко А.И. Мотивация к изучению непрофильных дисциплин в медицинском вузе. *Педагогика и психология в медицине: проблемы, инновации, достижения*. Москва: Издательство Перо, 2022.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. Москва: Издательство Московского педагогического государственного университета, 2017.
4. Бирюкова Н.В. Роль рефлексии в процессе формирования мотивации изучения непрофильных предметов у студентов вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 6.
5. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*: монография. Москва: Логос, 2020.
6. Мальчукова Н.Н., Виноградова М.В. Мотивация к обучению как фактор успешности учебной деятельности студентов. *АПК: инновационные технологии*. 2023; № 2 (61): 60–66.

References

1. Mashkin A.L., Gruzinova O.A., Borisov Yu.V. Motivaciya studentov pri izuchenii fundamental'nyh disciplin. *Simvol nauki*. 2020; № 4: 33-36.
2. Motienko A.I. Motivaciya k izucheniyu neprofil'nyh disciplin v medicinskom vuze. *Pedagogika i psihologiya v medicine: problemy, innovacii, dostizheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Pero, 2022.
3. Verbickij A.A. Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
4. Biryukova N.V. Rol' refleksii v processe formirovaniya motivacii izucheniya neprofil'nyh predmetov u studentov vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* >. 2020; T. 8, № 6.
5. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii*: monografiya. Moskva: Logos, 2020.
6. Mal'chukova N.N., Vinogradova M.V. Motivaciya k obucheniyu kak faktor uspeshnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov. *APK: innovacionnye tehnologii*. 2023; № 2 (61): 60-66.

Статья поступила в редакцию 17.11.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-161-164

Gabdullina A.Sh., *senior teacher, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI) (Saint Petersburg, Russia), E-mail: conlimon@yandex.ru*

METACOGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING SPONTANEOUS FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS. The article examines working out of metacognitive strategies in students, based on an analysis of scientific literature. Learning activities focus on stimulating self-development and developing self-learning skills, with a strong emphasis on metacognitive learning strategies. The article presents methods and tasks aimed at developing these strategies in students. The study focuses on the role and effectiveness of metacognitive strategies in the context of teaching spontaneous foreign language communication. The author of the study analyzes the impact of various strategies, such as planning, evaluation and correction. Research also focuses on individual differences in the use of metacognitive strategies aimed at optimizing language acquisition.

Key words: **metacognitive strategies, foreign language teaching, spontaneous foreign language communication, goal setting, planning, assessment and correction**

А.Ш. Габдуллина*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, E-mail: conlimon@yandex.ru*

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается создание метакогнитивных стратегий у студентов, опираясь на анализ научной литературы. Учебная деятельность сосредоточена на стимулировании саморазвития и развитии навыков самообучения, при этом большое внимание уделяется метакогнитивным стратегиям обучения. В статье представлены методы и задания, направленные на формирование этих стратегий у студентов. Данное исследование фокусируется на роли и эффективности метакогнитивных стратегий в контексте обучения спонтанной иноязычной коммуникации. Автор исследования анализирует влияние различных стратегий, таких как планирование, оценка, коррекция. В исследовании также обращается внимание на индивидуальные различия в использовании метакогнитивных стратегий, направленных на оптимизацию языкового усвоения.

Ключевые слова: **метакогнитивные стратегии, обучение иностранному языку, спонтанная иноязычная коммуникация, постановка цели, планирование, оценка и коррекция**

Современное образование в сфере иностранных языков внеязыковых вузов ставит перед студентами сложные задачи, включая способность эффективно общаться на иностранном языке в различных областях. Спонтанная иноязычная коммуникация требует не только знания языковых структур, но и умения применять их в реальных ситуациях. В этом контексте метакогнитивные стратегии играют важную роль, предоставляя студентам инструменты для более эффективного обучения и развития коммуникативных навыков на иностранном языке.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современное мировое общество требует от выпускников неязыковых вузов владения иностранными языками на более высоком уровне, чем когда-либо. Эффективная спонтанная коммуникация, в том числе и на иностранном языке, не только способствует успешной академической и профессиональной деятельности студентов, но и обогащает их культурный опыт и межкультурное взаимодействие. Исследования метакогнитивных стратегий в обучении студентов неязыковых вузов приобретают большое значение.

Целью данной статьи является анализ и обзор метакогнитивных стратегий в процессе обучения спонтанной иноязычной коммуникации студентов неязыковых вузов. В рамках этой цели мы ставим перед собой следующие задачи:

– проанализировать роль метакогнитивных стратегий в обучении иностранным языкам;

– исследовать, как метакогнитивные стратегии могут быть интегрированы в учебный процесс студентов неязыковых вузов;

– рассмотреть факторы, влияющие на успешное применение метакогнитивных стратегий спонтанной иноязычной коммуникаций.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что она демонстрирует систематический обзор современных исследований и практических подходов к использованию метакогнитивных стратегий в области обучения спонтанной иноязычной коммуникации. Поиск и анализ актуальных исследований позволяют выделить современные тенденции и перспективы в этой области.

Теоретическое значение данной статьи заключается в расширении понимания роли метакогнитивных стратегий в обучении иноязычной коммуникации. Практическое значение заключается в разработке рекомендации и предоставлении ресурсов для преподавателей и студентов неязыковых вузов, позволяя им эффективнее применять метакогнитивные стратегии в учебном процессе и реальных коммуникативных ситуациях.

В данной статье представлены результаты обзора современных исследований и практических подходов к использованию метакогнитивных стратегий в обучении спонтанной иноязычной коммуникаций. Полученные результаты помогут читателям более глубоко понять важность и эффективность метакогнитивных стратегий в развитии коммуникативных навыков студентов неязыковых вузов.

При изучении данной темы важно определить, что понимается под «метакогнитивностью», и выявить ее аспекты, поскольку возможность выбирать собственные методы обучения и адаптировать их в соответствии с личными умениями влияют на готовность студентов к самообучению, формируя индивидуальное развитие личности.

Впервые термин «метакогнитивность» появился в психологии, а потом уже стал использоваться в лингвистике и методике обучения. В психологии под метакогнитивностью понимается «мышление о мышлении».

Дж. Флэйвел ввел понятие метакогнитивности, понимая его как особый познавательный процесс, направленный на понимание собственной когнитивной деятельности [1]. Иными словами, метакогнитивные навыки представляют собой способность думать о собственном мышлении, и это имеет большое значение при решении практически любых задач. Он выделил четыре ключевых компонента: метакогнитивное знание, метакогнитивный опыт, когнитивные цели и задачи, а также когнитивные стратегии. Важным вопросом является разграничение когнитивных и метакогнитивных стратегий: исходя из того, какие функции они выполняют, столько они имеют и содержательных различий, считает Дж. Флэйвел. По его мнению, метакогнитивные стратегии отличаются от когнитивных не столько содержанием, сколько целями: когнитивные стратегии направлены на выполнение познавательных задач, в то время как метакогнитивные – на контроль этих задач. Иногда к метакогнитивным приписывают эффективные стратегии и социальные стратегии для взаимодействия с учебной группой и носителями языка [2]. Поскольку метакогнитивные и когнитивные стратегии текста взаимосвязаны, изучение одной без учета другой может оказаться малоэффективным.

Л.С. Выготский теоретизировал и расширил структуру понятия метакогнитивности. Он разработал психологическую концепцию, объединяющую знаки (слова), общество (общение) и деятельность (дело) в единое теоретическое целое [3].

Таким образом, метакогнитивность предполагает понимание структур познавательных процессов и умение ориентировать и управлять мышлением при помощи символов и знаков. Так, студент может достичь своих целей как индивидуально, так и под руководством преподавателя. Преподаватель берет на себя ответственность за контроль, установку целей, планирование и направление внимания. Постепенно эта ответственность переходит к студенту, что соответствует метакогнитивному развитию, описанному Л.С. Выготским.

Говоря о внедрении новых подходов и методов в процесс обучения студентов, мы имеем в виду интеграцию метакогнитивных стратегий в учебный процесс изучения иностранного языка. Стратегии для освоения иностранного языка можно разделить на два уровня:

– когнитивные, связанные с переработкой и усвоением учебной информации (например, стратегии повторения, элаборации и организации материала);

– метакогнитивные, которые касаются организации учебной деятельности и управления ею, такие как стратегии планирования, наблюдения и регулирования. Метакогнитивные стратегии предполагают использование различных когнитивных стратегий в совокупности для более эффективного решения задач в обучении иностранному языку [4].

Когнитивные стратегии ориентированы на выполнение познавательных процессов, в то время как метакогнитивные направлены на их контроль. Метакогнитивные стратегии помогают студенту осознать себя как активного участника учебной деятельности и регулировать познавательные процессы. Они включают в себя разнообразные действия и сложные эмоциональные реакции, способствующие усвоению, пониманию и последующему применению новых знаний и навыков в различных контекстах обучения.

Как мы писали ранее, метакогнитивные стратегии представляют собой важный аспект метопознания, который охватывает умение организовать и контролировать собственный процесс обучения и познания. В контексте обучения иностранным языкам метакогнитивные стратегии играют существенную роль в повышении эффективности и успешности обучения.

Метакогнитивные стратегии позволяют студентам осознавать и контролировать свой учебный процесс. Это включает в себя умение устанавливать цели, планировать задачи, оценивать прогресс и корректировать свои усилия при изучении иностранного языка. Они также помогают студентам оценивать свои сильные и слабые стороны в знании иностранного языка, что позволяет им выбирать наиболее подходящие методы и подходы к изучению, учитывая свои потребности [5].

С помощью метакогнитивных стратегий студент приспосабливается к разным методам и контекстам обучения, что особенно важно в случае изучения иностранного языка в различных средах и с разными преподавателями [6].

Согласно М.Г. Евдокимовой, метакогнитивные стратегии позволяют студентам осознать цели и намерения, стоящие за их коммуникацией. Это помогает студентам выбирать подходящий стиль общения в зависимости от того, хотят ли они информировать, убеждать, развлекать или взаимодействовать с собеседником [7]. Помимо этого, метакогнитивные стратегии позволяют лучше понимать потребности, интересы и ожидания аудитории, помогают распознавать эмоции и управлять ими в процессе коммуникации, что способствует более конструктивным и эмоционально уравновешенным диалогам [8]. Так, Е.Ю. Карцева и Д.В. Тавберидзе утверждают, что метакогнитивные стратегии развивают анализ коммуникативных ошибок, которые студенты могут находить и исправлять для усовершенствования навыков общения на иностранном языке. С помощью данных стратегий студенты могут анализировать, насколько успешно прошла их коммуникация. Они могут задавать себе вопросы о том, были ли их сообщения понятными, эффективными и приемлемыми для собеседника [9].

Метакогнитивные навыки играют ключевую роль в учебном процессе при изучении иностранного языка. Это подразумевает использование общего подхода к освоению различных языков, включая родной и неродной, и базируется на общности механизмов языкового функционирования. Такой обобщенный подход обеспечивает основу для выявления общих закономерностей, проведения сопоставления, сравнения и освоения разнообразных изучаемых языков.

Студенты неязыковых вузов обучаются в специализированных областях знаний, и обучение иноязычной коммуникаций должно быть направлено на удовлетворение их профессиональных потребностей. Метакогнитивные стратегии позволяют студентам осознавать, какие коммуникативные навыки необходимы в их будущей профессии, и адаптировать учебные цели и методы соответствующим образом [10]. Обучение часто включает в себя освоение специализированной терминологии и языковых навыков, связанных с конкретной областью знаний. Метакогнитивные стратегии могут помочь студентам более эффективно учить и применять эту терминологию [11].

Как утверждает И.П. Меркулов, студенты неязыковых вузов должны быть способны эффективно общаться в академических средах, включая дискуссии, написание научных работ и докладов. Учитывая международный контекст обучения, студенты должны быть готовыми к взаимодействию с коллегами и партнерами из разных стран. Стратегии помогают им осознавать различия в межкультурной коммуникации и адаптировать свое общение в соответствии с этими различиями [12].

Дж. Хармер утверждает, что умение бегло говорить предполагает не только знание особенностей языка, но и способность обрабатывать информацию и язык мгновенно [13]. Он также утверждает, что в процессе обучения говорению или развитию навыков иноязычной речи необходимо учитывать три важных раздела: новый язык, практику и коммуникативную деятельность.

Умение правильно и быстро говорить важно для успеха в карьере. Навыки разговорной речи могут улучшить социальную жизнь, тем самым обеспечивая всесторонний рост, к которому всем следует стремиться. Д. Нунан утверждает, что речь является важным и действенным инструментом общения с другими людьми [14].

Спонтанная речь часто используется в процессе обучения иностранного языка и играет важную роль в развитии метакогнитивных навыков. Во время коммуникаций студенты могут размышлять о том, как они учатся, как совершенствуют свои навыки и как получают новую информацию. Они не ограничиваются простым ответом на вопрос преподавателя относительно прочитанного материала, а учатся ставить перед собой вопросы и инициировать дискуссии, при этом преподаватель действует как стимулятор обсуждения.

Студенты, которые демонстрируют способность осознанно подходить к своему обучению, обычно обладают более продвинутыми метакогнитивными умениями. На основе наших наблюдений можно утверждать, что студенты с высокой мотивацией часто успешно справлялись с поставленными задачами самостоятельно [15].

Важно заметить, что метакогнитивность представляет собой вид высшего когнитивного мышления, который включает в себя способность контролировать когнитивные процессы, что характеризует его высокий уровень.

Формирование метакогнитивных навыков осуществляется через работу с текстовым материалом и в ходе речи на иностранном языке. Для этого включают разнообразные упражнения по говорению, ориентированные на решение задач по обработке информации. В современных учебниках и специальных пособиях по развитию речевых навыков такие упражнения, как правило, направлены на развитие смыслового, познавательного и творческого мышления. Эти смысловые задачи предлагаются студентам в упражнениях на проверку понимания содержания материала путем создания устных высказываний по теме и других видов речевой деятельности [16].

Мы предлагаем рассмотреть метакогнитивные стратегии на примере заданий для обучения одному из видов речевой деятельности – говорению (спонтанное общение) в процессе изучения иностранного языка.

1. *Цель.* При обучении спонтанному иноязычному общению – развивать осознанность и контроль над собственным языковым процессом. Задания могут включать в себя определение языковых целей; рефлексию над собственным прогрессом для достижения лингвистических достижений в реальных ситуациях общения.

2. *Планирование.* В контексте спонтанного общения при изучении иностранного языка стратегии планирования включают в себя определение целей разговора, выбор темы для обсуждения, а также предварительное составление основных выражений или фраз. Это помогает студентам чувствовать себя увереннее в разговоре и эффективнее использовать языковые ресурсы. Приведем пример задания для студентов: записать конкретные цели для разговорной практики (например, «научитесь выражать свои мысли на тему здоровья»); выбрать тему для обсуждения и обосновать свой выбор, демонстрируя навыки планирования; создать план разговора, включая ключевые фразы или вопросы для поддержания диалога; по завершении разговорной практики предложить студентам оценить свой успех, выявив сильные стороны и области для улучшения.

3. *Оценка и корректировка.* Оценка и коррекция осуществляется с помощью анализа и других форм контроля: студентам предложено обменяться обратной связью, выделяя успешный моменты и предлагая конструктивный комментарий для улучшения речи; задание проанализировать часто встречающиеся ошибки, выделяя паттерны для последующей коррекции. Важно отметить, что оценка должна быть воспринята как инструмент для развития и повышения эф-

фективности коммуникаций, а не только как оценка производительности студентов.

Как утверждает Ю.С. Беленкова, выбор метакогнитивных стратегий при обучении означает, что студент структурирует свои действия, способствуя развитию стремления к самостоятельному познанию. Важно отметить проблему, связанную с трудностями оценки овладения метакогнитивными стратегиями в обучении иностранному языку [17]. Студенты с высокоразвитыми метакогнитивными навыками осуществляют осмысленные действия, стремясь понять свой процесс с использованием разнообразных стратегий в сравнении с менее опытными студентами, применяющими свои метакогнитивные навыки [18].

Метакогнитивные знания о характеристиках задачи (например, что необходимо для решения задач) и использование соответствующих стратегий для ее решения считаются ключевыми факторами в эффективном обучении языку [19]. Это связано с тем, что метакогнитивные стратегии позволяют учащимся активно участвовать в учебном процессе, управляя своим обучением и находить оптимальные способы закрепления изученного материала [20]. Эти навыки дают преимущество, улучшают способность обработки и запоминания новой информации, что в конечном итоге приводит к более высокой производительности при выполнении тестов, улучшению результатов обучения и достижению более высоких результатов.

По мнению Т.О. Нельсона, студенты, обладающие устойчивой системой стратегий, обнаруживают метакогнитивные знания о своих индивидуальных методах мышления и обучения, понимают учебные задачи и могут лучше применять стратегии, соответствующие поставленным задачам, оптимально используя свой индивидуальный потенциал [21].

Разработка образовательных программ для освоения метакогнитивных стратегий спонтанной иноязычной речи – ключевой этап в современном образовании, способствующий более эффективному языковому обучению. Эти программы направлены на углубленное понимание метакогнитивных процессов. Их внедрение содействует формированию лингвистической гибкости и уверенности в общении на практике.

Уровень уверенности не только улучшает коммуникативные навыки, но и способствует развитию критического мышления и пониманию культурных особенностей. Студенты обретают способность адаптироваться к разнообразным языковым ситуациям, проявляя гибкость в выборе выразительных средств и эффективность в общении с носителями языка. В итоге это не только поднимает уровень владения иностранным языком, но и формирует глубокое понимание.

Таким образом, метакогнитивные стратегии, направленные на обучение спонтанной иноязычной речи, представляют собой захватывающие и многообразные исследования. При изучении нового языка происходит погружение в его звуковые и структурные особенности. Начиная с изучения отдельных слов, студенты постепенно переходят к словосочетаниям и кратким высказываниям и в конечном итоге – к непосредственной коммуникации на иностранном языке. Процесс усвоения иностранного языка сравнивается с освоением новой игры, где знакомство с правилами или наблюдение за игрой сопровождается ключевой ролью слушания.

Развитие потребностей в использовании иностранного языка стимулирует регулярные беседы с окружающими, что является неотъемлемой частью метакогнитивных стратегий. Это не только способствует практическому применению языковых навыков, но и интегрирует в процесс обучения осознанный анализ и оценку своих языковых знаний и уровня освоения языка. В результате студенты не только улучшают свою коммуникативную компетенцию, но и развивают умение рефлексировать, что поднимает эффективность языкового обучения на более высокий уровень.

Исследования метакогнитивных стратегий в контексте обучения спонтанной иноязычной речи предоставляют обширные перспективы для будущих изысканий. Изучение этих стратегий может глубже осветить процесс саморегуляции и планирования в языковом обучении, а также их влияние на спонтанное языковое взаимодействие.

Будущие исследования могут углубить наше понимание того, какие конкретно метакогнитивные стратегии найдены для развития спонтанной иноязычной речи.

Библиографический список

1. Литвинов А.В., Иволина Т.В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*. 2013; № 3: 59–70.
2. Oxford R.L. Language learning styles and strategies: An Overview. Oxford: GALA Paris S.G., and Winograd P. How Metacognition can promote academic learning and instruction. In Jones, B.F., Idol, L. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. 2003: 15–51.
3. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Издательство «Смысл; Эксмо», 2005.
4. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979; № 34: 906–911.
5. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку. *Вестник МГПУ. Образование и педагогические науки*. 2018; № 2 (796): 111–125.
6. Соколова Е.И., Никифорова О.В. Метакогнитивные стратегии как инструмент развития навыков непрерывного образования у студентов вуза (на примере обучения иностранному языку математиков-программистов ПетрГУ). *Непрерывное образование: опыт преподавателей Петрозаводского госуниверситета*. Петрозаводск, 2016: 1–12.
7. Евдокимова М.Г. Когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком: сборник трудов конференции. *Современные тенденции развития системы образования*: материалы Международной научно-практической конференции Чебоксары: ИД «Среда», 2018: 331–333.
8. Victori M., Lockhart W. Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. *System*. 1995; Vol. 23, № 2: 223–234.
9. Карцева Е.Ю., Тавберидзе Д.В. Социоаффективные стратегии обучения английскому языку в вузе. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2018.
10. Беленкова Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. *Наука и образование*. Краснодар, 2015; № 32: 20–22.
11. Гаврилина Л.Е. Метакогнитивность в обучении иностранному языку. Международный научно-исследовательский журнал. 2022; № 7-3 (121): 108–110.
12. Меркулов И.П. *Когнитивные способности*. Москва, 2005.
13. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 2019.
14. Nunan D. *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge, 1994: 5–11.
15. Ефремова Т.В. *Метакогнитивные образовательные технологии как средство формирования и развития универсальных учебных действий*. Санкт-Петербург: ВЛАДОС, 2013.
16. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
17. Беленкова Ю.С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014; № 1 (21): 36–43.
18. Anderson N.J. Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher*. 2003; № 27: 20–22.
19. Mahmoudi E., Khonamri F. The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and comprehension monitoring in reading ability of EFL learners. *Paper presented*: The 8th International TELLSI Conference. Al-Zahra University, Tehran, Iran. 2010.
20. Chari M., Samavi A., Kordestani D. Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students. *Psychiatry Studies*. 2010; № 6: 1–22.
21. Nelson T.O. *Metacognition: core readings*. New York: Allyn and Bacon, 1992.

References

1. Litvinov A.V., Ivolina T.V. Metakogniciya: ponyatie, struktura, svyaz' s intellektual'nymi i kognitivnymi sposobnostyami (po materialam zarubezhnyh issledovanij). *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2013; № 3: 59-70.
2. Oxford R.L. Language learning styles and strategies: An Overview. Oxford: GALA Paris S.G., and Winograd P. How Metacognition can promote academic learning and instruction. In Jones, B.F., Idol, L. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. 2003: 15-51.
3. Vygotskiĭ L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «Smysl; `Eksmo», 2005.
4. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979; № 34: 906-911.
5. Evdokimova M.G. Sposoby formirovaniya metakognitivnyh umenij studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; № 2 (796): 111-125.
6. Sokolova E.I., Nikiforova O.V. Metakognitivnye strategii kak instrument razvitiya navykov nepreryvnogo obrazovaniya u studentov vuza (na primere obucheniya inostrannomu yazyku matematikov-programmistov PetrGU). *Nepreryvnoe obrazovanie: opyt prepodavatelej Petrozavodskogo gosuniversiteta*. Petrozavodsk, 2016: 1-12.
7. Evdokimova M.G. Kognitivnye i metakognitivnye strategii ovladeniya inostrannym yazykom: sbornik trudov konferencii. *Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Cheboksary: ID «Sreda», 2018: 331-333.
8. Victori M., Lockhart W. Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. *System*. 1995; Vol. 23, № 2: 223-234.
9. Karceva E.Yu., Tavberidze D.V. Socioaffektivnye strategii obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Mir nauki*. Internet-zhurnal. 2018.

10. Belenkova Yu.S. Obuchenie metakognitivnym navykam i metody ocenki ih sformirovannosti. Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki. *Nauka i obrazovanie*. Krasnodar, 2015; № 32: 20-22.
11. Gavrilina L.E. Metakognitivnost' v obuchenii inostrannomu yazyku. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2022; № 7-3 (121): 108-110.
12. Merkulov I.P. *Kognitivnye sposobnosti*. Moskva, 2005.
13. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Longman, 2019.
14. Nunan D. *The Learner Centred Curriculum.* Cambridge University Press, Cambridge, 1994: 5-11.
15. Efremova T.V. *Metakognitivnye obrazovatel'nye tehnologii kak sredstvo formirovaniya i razvitiya universal'nyh uchebnyh dejstvij.* Sankt-Peterburg: VLADOS, 2013.
16. Koryakovceva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
17. Belenkova Yu.S. Formirovanie metakognitivnyh strategij studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; № 1 (21): 36-43.
18. Anderson N.J. Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher.* 2003; № 27: 20-22.
19. Mahmoudi E., Khonamri F. The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and comprehension monitoring in reading ability of EFL learners. *Paper presented*: The 8th International TELLSI Conference. Al-Zahra University, Tehran, Iran. 2010.
20. Chari M., Samavi A., Kordestani D. Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students. *Psychiatry Studies*. 2010; № 6: 1-22.
21. Nelson T.O. *Metacognition: core readings.* New York: Allyn and Bacon, 1992.

Статья поступила в редакцию 11.11.23

УДК 37.042.2: 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-164-168

***Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
***Alexeeva S.N.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
***Dmitrieva O.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

THE IMPORTANCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF A STUDENT WHEN CHOOSING A MEDICAL SPECIALTY. The article discusses issues of choosing a medical specialty based on a study of the personal characteristics of students at the Medical Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. The characteristic features of the types of temperament and adaptive abilities of the personality of 3rd year students of the "General Medicine" are identified and described, using the G. Eysenck EPI (Eysenck Personality Inventory), questionnaire test, adapted by A.G. Shmelev and multilevel personality test "Adaptability" (MLO-AM) by D.G. Maklakov and S.V. Chermyanin. The results of this study will be interesting and useful to specialists in the field of psychology, higher education pedagogy and doctors. Based on the study, it is established that among the students there are mostly individuals with a melancholic type of temperament and a high level of neuroticism predominate. Also, people are identified mainly with low adaptive ability, which the authors associate with the beginning of the study of clinical disciplines and with the formation of new professional competencies for the development of clinical thinking among future doctors. The authors specified medical specialties in accordance with the types of temperament.

Key words: **medical education, students, temperament, neuroticism, extraversion, introversion, adaptive abilities, neuropsychic stability, communicative features, moral normativity, medical specialty**

***У.Д. Антипина,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
***С.Н. Алексеева,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТА ПРИ ВЫБОРЕ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы выбора медицинской специальности на основе изучения личностных характеристик студентов медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Выделяются и описываются характерные особенности типов темперамента и адаптивных способностей личности студентов 3 курса отделения «Лечебное дело» с помощью теста-опросника Г. Айзенка EPI (Eysenck Personality Inventory), адаптированного А.Г. Шмелевым, и многоуровневого личностного теста «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Результаты данного исследования будут интересны и полезны специалистам в области психологии, педагогики и врачам. Исследование показало, что среди студентов преобладают личности с меланхоличным типом темперамента и высоким уровнем нейротизма. Также выявлены лица с низкой адаптивной способностью, которую авторы связывают с началом изучения клинических дисциплин и формированием новых профессиональных компетенций для развития клинического мышления у будущих врачей. Авторами конкретизированы медицинские специальности в соответствии с типами темперамента.

Ключевые слова: **медицинское образование, студенты, темперамент, нейротизм, экстраверсия, интроверсия, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность, медицинская специальность**

В меняющемся современном мире во всех областях жизни требуются квалифицированные специалисты с высокими адаптивными способностями, что предполагает нервно-психическую устойчивость, коммуникативную способность и высокий уровень моральной нормативности. Такими качествами должен обладать и будущий врач. В связи с этим при обучении в медицинском вузе нужно уделить пристальное внимание личностным характеристикам студентов (типы темперамента, нейротизм, адаптивность).

Выбор профессии врача зависит от склонностей и способностей человека. Врач должен обладать такими качествами, как эмпатия, стрессоустойчивость, быстрота реакций. Также умение быстро принимать серьезные решения в стрессовых ситуациях является неотъемлемым качеством каждого врача.

Врач по праву считается одной из благородных профессий в мире, и поэтому в медицинский вуз поступают лица с разными типами характера и личностными качествами. Задача преподавателя вуза состоит в том, чтобы правильно ориентировать студента и помочь ему в выборе подходящей специальности, отталкиваясь и учитывая тип темперамента и адаптивные способности. В этом состоит актуальность нашего исследования.

Целью нашей работы является изучение личностных характеристик студента как важного фактора в выборе медицинской специальности. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: 1. Выявить типы темперамента и личностные качества адаптивности у студентов; 2. Сопоставить полученные данные и разработку рекомендаций для выбора студентами медицинских специальностей.

Новизна научной работы заключается в том, что впервые проведен сравнительный анализ адаптивных способностей личности студента медицинского вуза и выявлены наиболее приемлемые медицинские специальности для определенных типов личности.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она предоставляет новые данные, которые могут быть использованы для расширения теоретического понимания выбора медицинской специальности и решения проблемы эффективного трудоустройства выпускников медицинских вузов. Это может помочь преподавателям и исследователям развивать новые методы и подходы к профориентационной работе и повышению качества обучения.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в реальной жизни для улучшения процесса выбора медицинской специальности студентами. Преподаватели медицинских вузов могут использовать результаты и рекомендации работы для разработки более эффективных программ профориентационной работы, которые помогут студентам сделать более информированный выбор специальности и достичь большего успеха в карьере.

Таким образом, исследование имеет как теоретическую, так и практическую значимость, внося свой вклад в область образования и трудоустройства в сфере медицины.

В исследовании приняли участие 92 студента 3 курса отделения «Лечебное дело» медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Был использован следующий инструментарий: 1. Тест-опросник Г. Айзенка EPI, адаптированный А.Г. Шмелевым. Тест содержит 55 вопросов и имеет следующие шкалы: искренность, экстраверсия и нейротизм. 2. Многоуровневый личностный тест «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы: (Д) – достоверность, (АС) – адаптивные способности, (НПУ) – нервно-психическая устойчивость, (КО) – коммуникативные особенности, (МН) – моральная нормативность. 3. Интервьюирование.

При становлении личности имеют значение несколько уровней.

Первый уровень генетически обусловлен анатомо-физиологическими особенностями, соматотипом, полом.

Второй уровень – нейрофизиологический, который включает особенности и свойства нервной системы. Существуют два типа нервной системы – сильный и слабый. От типа нервной системы зависит эмоциональная выносливость, работоспособность, помехо- и стрессоустойчивость, активность или реактивность.

Третий уровень – психофизиологический – темперамент. Тип высшей нервной деятельности, который обусловливает индивидуальные особенности человека, способы поведения и деятельности. По Гиппократу выделяют четыре типа темперамента: сильный неуравновешенный – холерик, сильный уравновешенный – сангвиник, слабый неуравновешенный – меланхолик, слабый уравновешенный – флегматик [1].

Каждый человек имеет свой темперамент, и это обусловлено природой конституциональной реактивности, наследственностью и не подвержено влиянию извне.

Холерики характеризуются сильной нервной системой, они легко раздражаются, могут быстро переключиться на другую деятельность, с другими людьми из-за неуравновешенного характера сложно уживаются. У холериков настроение быстро меняется, они вспыльчивы и нетерпеливы, склонны к спорам и конфликтам [2]. Быстро увлекаются, потом бросают начатое, при этом самокритичны, видят свои недостатки. Этому типу темперамента подходят такие медицинские специальности, как врач скорой экстренной медицинской помощи, педиатр, хирург, организатор здравоохранения, менеджер в медицине.

Сангвиники тоже считаются людьми с сильной нервной системой, из этого исходит их высокая работоспособность. С другими людьми уживчивы, жизнерадостны, быстро переключаются к другому виду работы. Сангвиники живут настоящим, в стрессовом состоянии работоспособность повышается, так же как и умственная способность. Стремятся к постоянной смене деятельности, чтобы получить разные впечатления, быстро адаптируются к происходящим событиям, неудачи переносят легко [2]. Они обладают хорошими организаторскими и коммуникативными способностями, между тем не систематичны, не любят кропотливую работу, не доводят до конца начатое. Самый универсальный тип – сангвиник, ему соответствуют многие виды медицинской деятельности, но наиболее подходящей является работа психотерапевта и психиатра, организатора здравоохранения, менеджера в медицине. Совершенно не подходят работы с рутинным исполнением обязанностей, например, хирурга, терапевта, где нет постоянной смены деятельности.

Солидный тип нервной системы у флегматика, главная черта которого – неторопливость и спокойствие. Человек малоконтактный и малообщительный. Лучше развита письменная речь, всегда доводит дело до конца. Ему плохо удается переключаться на другую деятельность, отсюда и медленное приспособление к новой обстановке. Настроение всегда ровное и спокойное. Отличается постоянством, невозмутимостью, его трудно вывести из себя [2]. Если его торопить, то он делает медленно. Сдержанным и невозмутимым флегматикам подходят все виды работы врача, где требуются усидчивость, кропотливость, хладнокровный анализ и умение принимать решения. Особенно подходят такие специальности врача, как терапевт, лаборант, УЗИ-диагностика, рентгенолог, онколог, статистика, преподаватель медицинского вуза.

Меланхолик очень раним, ко всему происходящему относится эмоционально, так как чувствителен ко всему. Чуткость делает его уживчивым человеком. Все проблемы держит и переживает в себе, что ведет к саморазрушению. Психическая активность является низкой, отсюда и замедленность действий, сдержанная речь, быстрая утомляемость и низкая стрессоустойчивость [2]. Положительные стороны его темперамента – это тактичность от природы, способность доводить дело до конца, ответственность и скрупулезность. Хорошо работают все органы чувств, наблюдательный, эмпатичный. Склонным к глубоким переживаниям и легко ранимым меланхоликам подходят такие медицинские профессии, как врач функциональной диагностики, рентгенолог, реабилитолог, геронтолог, физиотерапевт, дерматолог, аллерголог, офтальмолог. Для меланхоликов важно, чтобы работа оценивалась по качеству и давала возможность творческой и интеллектуальной реализации, и поэтому среди них много ученых-медиков и творческих личностей. Надо учитывать, что им противопоказана работа, создающая стрессовые ситуации – хирургические специальности.

По результатам (см. рис. 1, 2) теста-опросника Г. Айзенка выявлено, что преобладающим типом темперамента у обеих исследуемых гендерных групп является слабый, неуравновешенный тип нервной системы – меланхолики (мужчины – 30%, женщины – 46%).

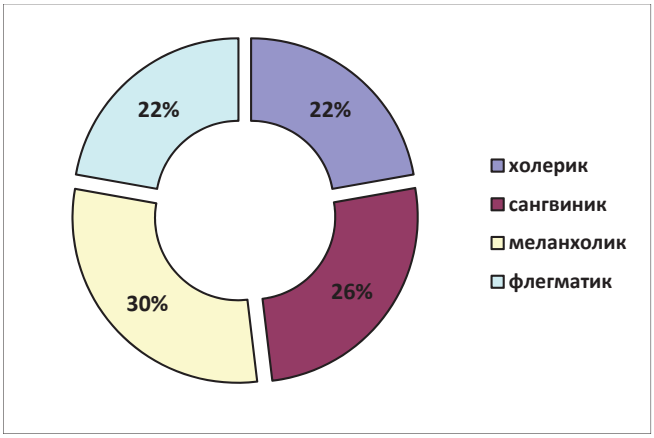


Рис. 1. Типы темперамента у студентов (мужчины)

С сильной нервной системой типов: холериков мужчин оказалось 22%, среди женщин –12%; сангвиников-мужчин всего 26% и женщин – 14%.

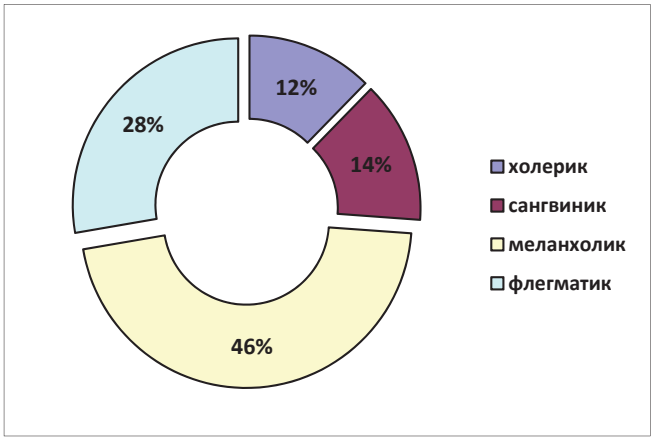


Рис. 2. Типы темперамента у студентов (женщины)

Со слабой нервной системой, но уравновешенных флегматиков оказалось среди мужчин 22%, среди женщин – 28%.

Индивидуально-психологическая ориентация человека, направленная на мир внешних объектов, называется экстраверсия, на внутренний мир – интроверсия.

Интроверты склонны к самоанализу и трудно приспосабливаются к новым ситуациям. Они не общительны, замкнуты, лучше всех справляются с монотонной работой. Интроверты аккуратны и очень педантичны.

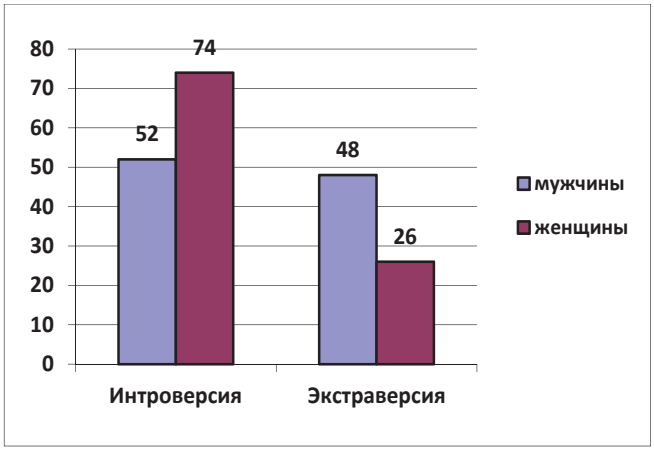


Рис. 3. Индивидуально-психологическая ориентация студентов, %

Экстраверты инициативны, отсюда – их высокая социальная адаптивность. Их характерные черты – это общительность и гибкость во всем, лучше справляются с работой, где необходимо быстрое принятие решений [2].

По нашим наблюдениям, у исследованных студентов (см. рис. 3) интроверсия преобладает над экстраверсией, причем это больше проявляется у женщин (74%). Возможно, это связано с физиологическими и социальными особенностями: женщины по природе предназначены для продолжения рода (беременность, роды), несут ответственность за детей и будущее (планирование жизни и коррекция возможных отклонений), дисциплинированы, имеют внутренний богатый мир.

У мужчин нет большого разброса показателей между интроверсией (52%) и экстраверсией (48%). Мужчины по природе должны быть лидерами, так как занимают в социальной жизни более выгодные позиции, целеустремлены, упорны в решении сложных задач, нацелены на решение глобальных проблем.

Нейротизм – это переменчивая особенность лабильной и реактивной нервной системы, которая характеризуется раздражительностью и восприимчивостью человека к происходящим событиям.

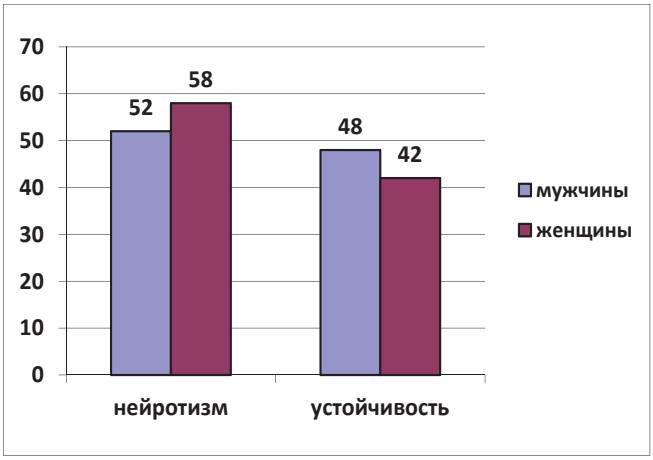


Рис. 4. Эмоциональная устойчивость студентов, %

Показатель нейротизма характеризует человека со стороны его эмоциональной устойчивости (стабильности). По нашим данным, повышенный уровень (см. рис. 4) нейротизма наблюдается у женщин – 58%, у мужчин – 52%. Эти люди спокойны и стабильны к внешним воздействиям, они вызывают доверие и становятся часто лидерами во всем. Эмоциональной устойчивостью и прекрасной адаптированностью обладают 45% мужчин и 31% женщин. Нейротичные люди очень чувствительны, эмоциональны, часто беспокоятся по пустякам, болезненно переживают неудачи. Чрезвычайно нервозный, неустойчивый и плохо адаптированный тип у мужчин – 48%, женщин – 55%.

Наше поведение и адаптация к социальной среде не являются случайными. Влияние генетической предрасположенности, воспитания и требований общества действуют на нас с самого рождения. Мы не можем изменить свою генетику, но можем влиять на воспитание и окружающую среду. Однако даже при соблюдении общепринятых норм поведения каждый человек остается уникальным и неповторимым. Наша адаптация ограничивается не только внешними факторами, но и внутренним отношением к ценностям и нравственности. Мы можем выбирать, насколько согласны с некоторыми общепринятыми ценностями и определять, как они влияют на наше поведение. В конечном итоге активная адаптация зависит от нас самих и нашего выбора. Личностные адаптационные способности играют важную роль в возможности человека успешно приспособиться к переменам в окружающей среде и проявить творческое мышление и активное поведение [3].

Низкий уровень стена (см. табл. 1.) нервно-психической устойчивости у студентов-холериков женщин и мужчин составляет 87,5% и 83,4% соответственно; у меланхоликов – 76,7% и 62,5%, что характеризует их низкую поведенческую регуляцию, они наиболее склонны к нервным срывам, у них отсутствует адекватная самооценка и реальное восприятие действительности.

По сравнению с меланхоликами сангвиники (женщины 4,9%, мужчины 4,1%) обладают более высоким уровнем стрессоустойчивости и способностью контролировать свое поведение. Они имеют более адекватную самооценку и реалистичное восприятие окружающей действительности.

Коммуникативные особенности – умение построить отношения с другими людьми. По средним показателям (табл. 2) коммуникативные особенности выше у сангвиников-женщин – 5,4%. У флегматиков (и у женщин, и у мужчин) средние показатели 5,1 и 4,2 соответственно, указывающие на то, что они легко устанавливают контакты с окружающими, не конфликтны.

Моральная нормативность является важным аспектом социального развития и взаимодействия между людьми. Она определяет способность индивида адекватно воспринимать предлагаемую ему социальную роль, сочетая собственные морально-нравственные нормы с нормами социума и требованиями непосредственного социального окружения. Для обеспечения моральной нормативности необходимо развивать умение коммуникации, уважение к другим людям и их культуре, а также стремление к самосовершенствованию и пониманию собственных моральных принципов. Это позволяет индивиду успешно адаптироваться к различным социальным ситуациям и сохранять гармонию между своей личностью и обществом [2].

Таблица 1

Показатели нервно-психической устойчивости у студентов, %

Стены	*холерик*		*сангвиник*		*меланхолик*		*флегматик*	
	м	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*
Низкий	*83,4*	*87,5*	*28,6*	*11*	*62,5*	*76,7*	*16,7*	*22,2*
Средний	*16,6*	*12,5*	*71,4*	*89*	*25*	*23,3*	*66,6*	*61,1*
Высокий	*0*	*0*	*0*	*0*	*12,5*	*0*	*16,7*	*16,7*
Средний показатель	*2,7*	*2,1*	*4,1*	*4,9*	*2,9*	*2,3*	*3,8*	*4,6*

Таблица 2

Показатели коммуникативных особенностей у студентов, %

Стены	*холерик*		*сангвиник*		*меланхолик*		*флегматик*	
	М	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*
Низкий	*33,3*	*0*	*28,6*	*11*	*37,5*	*40*	*16,7*	*5,6*
Средний	*67,7*	*100*	*71,4*	*78*	*62,5*	*53,3*	*66,6*	*83,3*
Высокий	*0*	*0*	*0*	*11*	*0*	*6,7*	*16,7*	*11,1*
Средний показатель	*3,7*	*4,1*	*4*	*5,4*	*3,5*	*3,9*	*4,2*	*5,1*

Таблица 3

Показатели моральной нормативности у студентов, %

Стены	*холерик*		*сангвиник*		*меланхолик*		*флегматик*	
	м	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*
Низкий	*16,7*	*12,5*	*14,3*	*0*	*0*	*16,7*	*0*	*11,1*
Средний	*60*	*87,5*	*71,4*	*78*	*87,5*	*63,3*	*83,3*	*61,1*
Высокий	*33,3*	*0*	*14,3*	*22*	*12,5*	*20*	*16,7*	*27,8*
Средний показатель	*5,3*	*4,6*	*4,6*	*5,8*	*4,6*	*5,1*	*6*	*5,6*

Таблица 4

Интерпретация адаптивных способностей по шкале «АС» методики «Адаптивность»

Стены	*Группы*	*Характеристика*
5–10	*Высокой и нормальной адаптации*	*Лица этих групп достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью*
3–4	*Удовлетворительной адаптации*	*Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий*
1–2	*Низкой адаптации*	*Лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Требуют наблюдения психолога*

Таблица 5

Показатели адаптивной способности у студентов, %

Стены	*холерик*		*сангвиник*		*меланхолик*		*флегматик*	
	м	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*	*м*	*ж*
Низкий	*66,8*	*75*	*42,9*	*0*	*62,5*	*80*	*60*	*27,8*
Средний	*16,6*	*25*	*42,9*	*55,5*	*25*	*13,3*	*33,3*	*39*
Высокий	*16,6*	*0*	*14,2*	*44,5*	*12,5*	*6,7*	*16,7*	*33,2*
Средний показатель	*2,5*	*1,9*	*2,3*	*4,2*	*2,1*	*1,9*	*2,8*	*3,7*

По данным табл. 3, средние показатели выше у флегматиков-мужчин – 6% и у женщин-сангвиников – 5,8, что характеризует их реальную оценку своей роли в коллективе и соблюдение ими общепринятых норм поведения.

Адаптивные способности включают в себя следующие аспекты:

1. Самооценка и устойчивость – это способность оценивать себя и свои возможности реалистично, избегая переоценки или недооценки. Также важно иметь эмоциональную устойчивость и умение эффективно реагировать на стрессовые ситуации.

2. Творческое и активное приспособление – это способность находить новые решения и подходы к проблемам в изменяющейся среде. Личность с адаптивными способностями способна быстро адаптироваться к новым условиям, менять свои стратегии и быть гибкой в своих действиях.

3. Нервно-психическая устойчивость: это способность эффективно регулировать свою эмоциональную и психическую составляющую. Личность с адаптивными способностями умеет контролировать свои эмоции, не допускает их негативного влияния на свое поведение и принимает логичные и рациональные решения.

4. Коммуникативные способности – это способность эффективно общаться с окружающими людьми, устанавливать и поддерживать положительные отношения. Личность с адаптивными способностями умеет слушать, понимать и адекватно реагировать на мнения и потребности других людей.

5. Моральная нормативность направленности поведения – это способность придерживаться моральных принципов и норм, а также учитывать интересы и потребности других людей. Личность с адаптивными способностями проявляет эмпатию, сочувствие и проявляет ответственное поведение, основанное на взаимном уважении и справедливости.

Адаптивные способности являются важным качеством личности, позволяющим успешно справляться с изменениями и вызовами в жизни. Они развиваются через опыт, обучение и саморазвитие и могут быть улучшены и продвинуты с помощью психологической поддержки и тренировок [3].

Согласно методике многоуровневого личностного теста «Адаптивность» Д.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, адаптивная способность слагается из сумм данных нервно-психической устойчивости, коммуникативных особенностей и моральной нормативности и интерпретируется по нижеприведенной таблице [4].

Данные табл. 5 показывают, что к группе с удовлетворительной адаптацией по средним показателям относятся только женщины-флегматики и сангвиники – 3,7% и 4,2 соответственно. К сожалению, у студентов 3 курса отделения «Лечебное дело» в группе с низкой адаптацией оказались женщины-холерики и меланхолики – 1,9%, мужчины-меланхолики и сангвиники – 2,1% и 2,3%, мужчины-холерики и флегматики – 2,5% и 2,8%. Лиц с высокой и нормальной адаптацией не выявлено, возможно, это связано с введением в обучение клинических дисциплин и началом профессиональной специализации.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что именно 3 курс является переходной и стрессовой для студентов медицинского вуза.

Однако преобладание меланхолического типа темперамента дает возможность активно включать таких студентов в научную деятельность уже с младших курсов. Данное сопоставление типа темперамента и врачебных специальностей показано на рис. 5 и может быть рекомендовано преподавателям в обучении, а студентам – в выборе профессии.



Рис. 5. Соответствие медицинских специальностей к типам темперамента

Преподавателям старших курсов надо уделить пристальное внимание адаптивным способностям студентов и усилить работу, направленную на практико-ориентированное обучение. Надеемся на то, что к выпускному курсу сформировавшееся у студентов клиническое мышление позволит им правильно выбрать медицинскую специальность.

Таким образом, наше исследование выявило, что важным фактором в выборе медицинской специальности имеет темперамент и личностные качества адаптивности у студентов. Преимущественный выбор студентами медицинской специальности по темпераменту, полученный в результате сопоставления данных, носит рекомендательный характер. Каждый темперамент предполагает наличие идеально подходящих профессий и тех, которые ему противопоказаны. Важным аспектом обучения является также учет темперамента студента. Некоторым студентам свойственны более активные или пассивные типы нервной системы, и это может отразиться на образовательном процессе. Преподавателям нужно помнить, что студенты с разным темпераментом могут требовать разного подхода и времени для усвоения материала, нужно учитывать их индивидуальные особенности и находить подходящие методы обучения и работы с каждым [5].

При выборе профессии надо учитывать личностные качества человека, и если она требует сложной адаптации и каждодневного насилия над своими психофизическими особенностями, это может привести к нервному срыву, болезням, быстрому профессиональному выгоранию. Профессия должна приносить моральное удовлетворение, при котором человек остается самим собой, и иметь возможность профессионального и личностного роста, то есть всесторонней самореализации.

Библиографический список

1. Войнов В.А. *Атлас по патофизиологии*. Москва: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007.
2. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты:* учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006: 549–672.
3. Занина С.Ю. Актуализация адаптивных способностей педагога как профилактика профессиональных деформаций. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: проблемы высшего образования. Воронеж: Издательский Дом ВГУ, 2015; № 2: 28–32.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001; Т. 22, № 1: 16–24.
5. Антонова О.В., Розинова А.В. Влияние и учёт типа темперамента в индивидуализации учебно-воспитательного процесса. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021; № 3-9(71): 6–9.

References

1. Vojnov V.A. *Atlas po patofiziologii*. Moskva: OOO «Medicinskoe informacionnoe agentstvo», 2007.
2. Mnogourovnevyj lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM) A.G. Maklakova i S.V. Chermyanina. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy:* uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2006: 549-672.
3. Zanina S.Yu. Aktualizaciya adaptivnyh sposobnostej pedagoga kak profilaktika professional'nyh deformacij. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: problemy vysshego obrazovaniya. Voronezh: Izdatel'skij Dom VGU, 2015; № 2: 28-32.
4. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; T. 22, № 1: 16-24.
5. Antonova O.V., Rozinova A.V. Vliyanie i uchet tipa temperamenta v individualizacii uchebno-vospitatel'nogo processa. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; № 3-9(71): 6-9.

Статья поступила в редакцию 09.11.23

УДК 37 2.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-168-171

Lukinov V.A., *senior teacher, St. Petersburg State Institute of Film and Television; postgraduate, St. Petersburg State Institute of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: v.a.lukinov@list.ru*
Sokolov D.A., *senior lecturer, St. Petersburg State Institute of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: denisandsokolov@gmail.com*
Shtein B.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg State Institute of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: bomos@yandex.ru*

IMPROVING THE METHODOLOGY OF PERFORMING LABORATORY WORK OF THE GENERAL PHYSICS COURSE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE ENGINEERS. Currently, the society faces the task of developing and modernizing engineering education in the Russian Federation. The introduction of modern technologies in almost all spheres of human employment requires the improvement of engineering education. The article proposes a modernized method of performing laboratory work on the course of general physics for the professional training of future engineers in various industries. An engineer must have the skills to solve practical problems, critical thinking, the ability to work in a team, the ability to work correctly with laboratory equipment, use it and conduct research in various fields of science, draw appropriate conclusions based on accumulated experience, process the results obtained. The main approaches to the training of a future engineer in the conditions of digital transformation and digitalization of education are considered and a model of the methodology for determining the measurement error of physical characteristics is built on their basis.

Key words: **information and communication technologies, education, laboratory work, physics, modernization**

В.А. Лукинов, *аспирант, ст. преп., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», г. Санкт-Петербург, E-mail: v.a.lukinov@list.ru*
Д.А. Соколов, *доц., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», г. Санкт-Петербург, E-mail: denisandsokolov@gmail.com*
Б.М. Штейн, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», г. Санкт-Петербург, E-mail: bomos@yandex.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В РАЗРЕЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В настоящее время перед обществом стоит вызов по развитию и модернизации инженерного образования в Российской Федерации. Внедрение современных технологий практически во все сферы занятости человека требует совершенствования инженерного образования. В данной статье предлагается модернизированная методика выполнения лабораторных работ по курсу общей физики для профессиональной подготовки будущих инженеров в различных отраслях. Инженер должен обладать навыками решения практических задач, критическим мышлением, умением работать в команде, с лабораторным оборудованием, пользоваться им и проводить исследования в разных областях науки, на основании полученного опыта делать соответствующие выводы, обрабатывать полученные результаты. Рассмотрены основные подходы к подготовке будущего инженера в условиях цифровой трансформации и цифровизации образования, на основе которых построена модель методики.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, образование, лабораторные работы, физика, модернизация**

Современный практико-ориентированный подход к лабораторному практикуму требует, с одной стороны, освоения и широкого применения передовых информационно-коммуникационных технологий, и полноценную интеграцию теоретического и практического подходов к решению прикладных задач, с другой стороны.

Полноценная интеграция теоретического и практического подходов предполагает, что одни и те же задачи будут решаться теоретически и практически со сравнением полученных результатов.

Заметим, что стремительное развитие информационных технологий разделяет единую ранее область знания, такую как информатика, на несколько частей, тем самым позволяя производить выделение и становление новых направлений, которые обусловлены развитием технической составляющей и требуют более детального научного исследования. Стоит подчеркнуть, что, по сути, информатика превращается из научной отрасли в метанаучную, в которой исследуются только процессы работы над информацией без учета того, посредством чего эта работа осуществляется.

В настоящее время наблюдается рост интереса к таким отраслям, как искусственный интеллект (AI), Интернет вещей, робототехника. Данные отрасли стали флагманами в развитии общества.

Указом Президента Российской Федерации № 473 от 21.07.2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» были определены национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года, среди которых выделена цифровая трансформация.

В рамках реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», 28 июля 2017 г. в Российской Федерации утверждена Национальная программа «Циф-

ровая экономика Российской Федерации», которая подразумевает создание оптимальных условий для развития общества знаний в Российской Федерации, увеличения благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, а также безопасности внутри страны и за её пределами.

Инженерное образование в Российской Федерации выходит на новый уровень. Для обеспечения высокого качества подготовки студентов по инженерным специальностям особое внимание уделяется современным технологиям [1].

Министерство науки и высшего образования утвердило приказ о внесении учебных модулей по цифровым компетенциям во ФГОС ВО. Отмечается, что изменения проведены в соответствии с программой «Цифровая экономика Российской Федерации», и они «отвечают запросам современной экономики».

(Internet of Things, IoT) Интернет вещей – технология, на основе которой строится вся цифровая информация. IoT – тесная интеграция реального и виртуального миров, в которых осуществляется связь между различными устройствами. Технология Интернета вещей имеет возможность объединять достаточно большое количество устройств, позволяя им приобретать физические признаки, следовательно, приводить в действие и общаться между собой. На сегодняшний день, IoT-технологии нашли свое применение в различных сферах занятости человечества, начиная бытом и заканчивая сложными технологическими предприятиями. Следует отметить, что IoT-технологии имеют общую концепцию, которая базируется на системе «Умный дом». Также стоит отметить, что технологии Интернета вещей применяются и в научных исследованиях [2].

Данное направление – синергия электронного и дистанционного обучения – является основополагающим элементом для развития современного цифрового общества. С уверенностью можно сказать, что благодаря современным технологиям такие пассивные объекты, как учительская доска, парта и проч., могут стать частью образовательного процесса. Ведь уже сейчас можно запрограммировать определенным образом, в зависимости от типа задачи, различного рода предметы и приложения, которые составляют образовательную среду.

Цель исследования: совершенствование методики проведения и выполнения лабораторных работ курса общей физики для обучающихся по техническим специальностям.

Задачи исследования:

1) обзор литературы по теме исследования;

2) обосновать необходимость интеграции предложенной методики проведения и выполнения лабораторных работ в подготовке будущих специалистов (инженеров);

3) выявить актуальные подходы к подготовке будущего инженера в условиях цифровой трансформации и цифровизации образования и на их основе построить модель методики.

Научная новизна**:** впервые предлагается методика проведения и выполнения лабораторных работ на основе технологии Интернета вещей.

Теоретическая и практическая значимость. Мы придерживаемся модели содержания обучения частной учебной дисциплины, описанной в трудах В.В. Лаптева, М.В. Швецкого, которая состоит из двух блоков:

1. Основной блок, состоящий из:

1) *предметной части*, которая описывает объект исследования в рамках частной предметной области;

2) *деятельностной части*, которая включает в себя различные способы, современные технологии, а также алгоритмы и методы реализации при помощи персонального компьютера.

2. Вспомогательный блок содержания обучения включает в себя задачи и вопросы, которые относятся к историческим аспектам конкретной учебной дисциплины. В данный блок могут входить разделы таких предметных областей, как педагогика, ИКТ, математика и др. [3].

Выделим направления деятельности в рамках определения содержания обучения, учитывая требования основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки, а также психолого-педагогические особенности обучения в образовательной организации высшего образования [4].

Ведущие принципы:

1. Принцип учета объекта, предмета и методов информационных технологий в совокупности учебных и профессиональных задач, служащих основой для деятельностного подхода в обучении в области общей и экспериментальной физики.

2. Принцип структурного единства содержания обучения теоретическим аспектам общей и экспериментальной физике, современным технологиям, интеграции и реализации в процессе обучения через совокупность учебных задач.

3. Принцип соответствия содержания обучения инновационным научным достижениям с теоретической и практической точек зрения и основным этапам деятельности обучающихся.

4. Принцип практической направленности. Содержание обучения преимущественно должно быть направлено на получение практических навыков и опыта.

5. Принцип модульности подразумевает содержание обучения в модульной структуре, обеспечивающей возможность индивидуализации получаемого образования.

6. Принцип открытости иметь в виду интеграцию в содержание обучения новых учебных элементов [5].

Проведенный анализ основных профессиональных образовательных программ высшего образования в СПбГИКиТ позволяет нам сделать следующий вывод:

(1) при 4-летнем обучении бакалавров направления подготовки 11.03.01 Радиотехника на изучение курса общей физики отведено 15 з. е. (3 семестра).

Вышесказанное позволяет нам говорить о том, что в подготовке будущих инженеров-радиотехников отведенных часов на изучение общего курса физики недостаточно, поскольку в их рамках не рассматриваются прикладные задачи, отведенных часов на выполнение лабораторных работ недостаточно для углубленного изучения и понимания физики в целом, также не формируются требующиеся компетенции, предъявляемые к профессионалу отрасли. Анализ рабочих программ по дисциплине «Физика» направлений подготовки 11.03.01 Радиотехника, а также 09.03.02 «Информационные системы и технологии» показал, что:

1. Отведенных часов на проведение лекционных, практических занятий недостаточно, в рамках занятий рассматриваются только ключевые аспекты разделов физики, без детального изучения природы изучаемых явлений.

2. Отведенных часов на проведение лабораторных работ достаточно лишь для реализации ограниченного числа работ. Так, например, лабораторных работ по разделу «Механика» всего 4, по разделу «Электричество и магнетизм» – 5, раздел «Оптика» фактически исключен из перечня лабораторных работ, в рабочих программах предусматривается выполнение заданий только по волновой и квантовой оптике.

На наш взгляд, в рамках практических занятий по физике существенным затруднением в интеграции теоретического и практического подходов является то, что большинство задач по физике имеют дело не с реальными объектами, а с упрощёнными моделями, такими как материальная точка, невесомая и нерастяжимая нить, идеальный газ, идеальные вольтметр и амперметр и др. Такой подход обусловлен тем, что без этих упрощений задачи зачастую становятся нерешаемы аналитически.

Большинство физических процессов описываются дифференциальными уравнениями второго порядка. Ярким примером дифференциального уравнения второго порядка является Второй закон Ньютона, который может быть записан следующим образом:

$$\frac{d^2\vec{r}}{dt^2}-\frac{\vec{F}}{m}=0.$$

В простейшем случае, когда сила постоянна, такие уравнения решаются легко с помощью двойного интегрирования, а их общее решение без интегрирования известно из школьного курса:

$$\begin{cases}\vec{r}=\vec{r}_0+\vec{V}_0t+\dfrac{\vec{a}t^2}{2}\\ \vec{V}=\vec{V}_0+\vec{a}t\end{cases}.$$

Но если сила сложным образом зависит от других параметров, то уравнение может и не решиться, так как, в отличие от производной, далеко не любой интеграл можно взять аналитически.

При этом любой интеграл можно взять численно, а значит, так можно решить любое дифференциальное уравнение, в том числе те уравнения, которые описывают поведение реальных объектов и реальные физические процессы в лабораторных работах, выполняемых студентами в рамках курса «Физика».

Для решения таких уравнений существует множество профессиональных математических пакетов, но мы предлагаем использовать электронные таблицы Microsoft Excel (входит в пакет Microsoft Office) или их бесплатные аналоги по следующим причинам:

– несмотря на экономическую направленность, Excel является весьма мощной программой, включающей в себя множество математических, статистических, инженерных, логических функций;

– Microsoft Excel прост в освоении и хорошо знаком студентам, потому его изучение не занимает много времени;

– в отличие от профессиональных математических и физических пакетов, где требуется хорошее знание самого пакета и его команд, но не является обязательным понимание методов применяемых расчётов, в Excel не заданы физические модели, поэтому для моделирования физических процессов требуется глубокое понимание физического и математического смыслов уравнений и используемых моделей. В частности, в Excel нет функций интегрирования и дифференцирования, но если студент понимает, что интеграл может быть вычислен как сумма произведений функции на малые приращения аргумента, а производная – как отношение приращения функции к малому приращению аргумента, то он легко решит подобные задачи в Excel [6].

Разумеется, Excel прекрасно подходит и для обработки результатов лабораторных измерений – расчётов по формулам, регрессионного анализа, построения и исследования графиков, расчёта погрешностей и т. д.

Основное место при проектировании модели методики обучения занимает постановка целей обучения и ожидаемых результатов, следовательно, определяет дальнейший отбор содержания соответствующих элементов. В связи с этим формулирование целей обучения должно осуществляться до того, как будут определены содержание, методы, формы и средства обучения.

Анализ педагогического опыта позволил выявить распространённые затруднения у обучающихся при выполнении лабораторных работ, а анализ производственного опыта, а также научной, технической и учебно-методической литературы позволяет сделать вывод о необходимости навыка работы с лабораторным оборудованием у профессионалов в технической отрасли. Основываясь на анализе педагогического опыта, мы можем сделать вывод, что обучающиеся совершают ошибки при чтении результатов показаний чаще всего по двум причинам:

1) неумение определять цену деления прибора;
2) невнимательность при чтении результатов показаний.

Соответственно, неверно считанные показания не позволяют выполнить лабораторную работу и достичь поставленной цели.

Мы придерживаемся мнения, что ключевым элементом, обеспечивающим взаимосвязь теории и практики, является лабораторный практикум.

Предложенная модель методики определения погрешности измерения физических характеристик значительно отличается от традиционной методики и содержит ряд задач, которые обучающийся должен выполнить для выполнения лабораторной работы. [8; 9].

Предлагаемая методика определения погрешности измерения физических характеристик:

1. Формулирование темы лабораторной работы преподавателем.

2. Цель лабораторной работы может формулироваться преподавателем, а в некоторых случаях она может формулироваться студентами для более точного понимания и осмысления лабораторной работы, которую им предстоит выполнить.

3. Список литературы находится сразу после цели лабораторной работы. Для того чтобы студенты могли более детально изучить теоретический материал, относящийся к теме лабораторной работы, который по каким-то причинам не был выдан на лекционных занятиях.

4. Описание установки и её схема находится сразу после списка литературы. Для более детального понимания темы лабораторной работы студентам может быть предложено самостоятельно изобразить схему лабораторной установки, а также изучить её составляющие.

5. После формулирования цели, изучения теоретического материала, установки и изображенной схемы студентам предлагается пройти входное тестирование для оценки текущего контроля качества знаний. Стоит отметить, что без пройденного тестирования доступ к лабораторной работе закрыт. Как только тест будет пройден, а балл, полученный обучающимся, соответствует баллу для допуска к выполнению лабораторной работы, появляется доступ к следующему этапу.

6. Следующим этапом предлагается решить задачи по тематике лабораторной работы. Стоит отметить, что задачи преподаватель выбирает самостоятельно. Градация – от простого к сложному.

7. Далее студенты снимают необходимые показания с приборов. Вносят их в электронную таблицу. Благодаря блоку сбора и обработки информации данные с приборов автоматически передаются в радиоканале посредством использования модуля Wi-Fi в эту же электронную таблицу. Стоит отметить, что проверить показания возможно только в том случае, если студенты внесли все полученные ими показания. Следовательно, после снятия показаний появляется возможность сравнить результаты, снятые обучающимися, с результатами, снятыми блоком сбора и обработки информации.

8. Далее студенты выполняют расчёт случайной погрешности.

9. Предпоследний этап подразумевает построение графиков зависимости и выполнение необходимых расчётов. После этого появляется возможность проверить свои расчёты благодаря блоку сбора и обработки информации. Внесенные результаты расчётов в электронную таблицу сравниваются с расчётами, выполненными блоком сбора и обработки информации.

10. Последний этап – выполнение выходного тестирования по выполненной лабораторной работе, а также оформление электронного отчёта. Стоит отметить, что отчет оформляется по ходу выполнения лабораторной работы. Данный формат оформления отчёта по лабораторной работе позволяет экономить время на оформление отчётных документов в ходе выполнения лабораторной работы.

Основная цель использования модернизированной методики – формирование знаний, умений и навыков, повышение точности и качества снятия показаний обучающимися во время выполнения лабораторных работ с использованием технологии Интернета вещей.

Сформулируем основные задачи обучения с использованием предложенной методики измерений физических величин при выполнении лабораторных работ по физике, которые детально конкретизируют поставленную цель:

1. Формирование понимания роли и места современных инновационных технологий в образовательном процессе, в частности при выполнении лабораторных работ по физике в учебных заведениях различного уровня.

2. Формирование у обучающихся физической картины мира при использовании в образовательном процессе (при выполнении лабораторных работ) современных технологий, которые позволяют более наглядно рассмотреть те или иные физические явления и законы, что способствует глубокому пониманию физики в целом.

3. Освоение и использование новых технологий, в частности привнесение их в образовательный процесс, в рамках совершенствования учебного оборудования.

4. Оптимизирование временных издержек в рамках учебной деятельности.

5. Формирование познавательной и творческой активности обучающихся в образовательном процессе.

6. Формирование комфортной среды для познавательной активности обучающихся, в которой появляется возможность стимулировать интересы обучающихся.

7. Создание ситуации, в которой преподаватель не является главной фигурой.

8. Создание различных форм работы с обучающимися: индивидуальная форма обучения, групповая, коллективная, что способствует повышению активности и самостоятельности обучающихся при изучении физики [10].

Стоит выделить основные компетенции, определяющие профессиональную готовность обучающихся к профессиональной деятельности [11]:

1. Понимание сущности и социальной значимости будущей профессии обучающего.

2. Формирование системы понятий, теорий, явлений, законов физики с умением применять полученные знания в различных ситуациях, решать задачи высокого уровня сложности, которые требуют комплексного применения теоретических и практических знаний, чётким владением техникой физического эксперимента, а также творческим подходом к его постановке.

3. Наличие познавательных профессионально-ценностных и личностных мотивов.

4. Формирование устойчивого интереса к изучению профильных дисциплин по выбранному направлению обучения.

5. Знание и использование современных технологий.

6. Умение самостоятельно работать и выбрать необходимые учебно-методические материалы [12].

Реализация вышеуказанных целей и задач в образовательном процессе, на наш взгляд, будет способствовать формированию профессиональных компетенций будущего профессионала в той или иной отрасли, иными словами – достижение результата обучения.

Как уже было отмечено выше, ожидаемым результатом обучения по сути своей является профессиональная готовность обучающихся к профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что сформулированные нами цели и задачи, а также прогнозируемые ожидаемые результаты обучения, описанные при помощи критериев, позволили произвести необходимый анализ для понимания эффективности предложенной нами методики.

В заключение отметим, что внедрение модернизированной методики проведения лабораторных работ также позволит повысить эффективность самостоятельной работы студентов. В рамках проведенного нами обзора было выявлено, что часы, отведенные на самостоятельную работу студентов, используются неэффективно, что позволяет говорить о том, что отведенное время на самостоятельную работу было потрачено без получения пользы.

Самостоятельная работа студентов является важным аспектом формирования компетенций будущего профессионала. Модернизированная методика включает в себя пункты, которые отводятся на самостоятельную работу, а именно – выполнение входного и выходного тестирований, решение задач по теме лабораторной работы. На наш взгляд, данные пункты являются важными, поскольку обучающиеся должны чётко понимать суть явления, которое будет наглядно изучено путем выполнения лабораторной работы.

Проведенное исследование показало, что в условиях глобальной информатизации в современном мире и в образовании неотъемлемым атрибутом являются информационно-коммуникационные технологии. Для успешного выполнения целей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» и советующих решений Минобрнауки Российской Федерации в вузах необходимо актуализировать основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) с учетом требований, которые предъявляются работодателями, профессионалами отрасли к компетенциям выпускников, и включить применение современных цифровых технологий (как сквозных, так и узконаправленных) в содержание и организацию профессиональной подготовки будущего специалиста (инженера).

В связи с этим одним из направлений решения данного вопроса можно считать внедрение совершенствованной методики проведения и выполнения лабораторных работ в образовательный процесс по физике, включая использование традиционных педагогических технологий при решении профессионально-педагогических задач.

Библиографический список

1. *Организация экспериментальной работы в образовательном учреждении*: пособие. Автор-составитель Л.П. Макарова. Волгоград: Учитель, 2008.
2. Лукинов В.А. Роль Интернета вещей в цифровой трансформации современной России. *Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки*: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство «АЛЕФ», 2023.
3. Кремер О.Б. *Компьютерные технологии в науке и образовании*: учебное пособие Воронеж: ВГТУ, 2012.
4. Бордовский В.А. *Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
5. Воронин Ю.А., Чудинский Р.М. Компьютеризированные системы средств обучения для проведения учебного физического эксперимента. *Физика в школе*: научно-методический журнал-пособие. Москва: Школа-Пресс, 2006.
6. Штейн Б.М. Компьютерное моделирование физических процессов в Microsoft Excel. *Физика в школе и вузе*: Международный сборник научных статей. Санкт-Петербург: Издательство библиотеки РАН, 2008; Выпуск 8.
7. Лукинов В.А. Аспекты влияния устойчивости радиоканала на целостность данных. *Неделя науки и творчества – 2020*: материалы Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых: в 4 ч. Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2020; Ч. 2.
8. Лукинов В.А., Соколов Д.А. Перспективы внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе по физике. *Мир науки, культуры, образования»*. 2023; № 2 (99): 205–207.
9. Лукинов В.А., Соколов Д.А. Цифровая трансформация инженерного образования в XXI веке. *Наукосфера*. 2023; № 2-1: 104–108.
10. Соколов Д.А. Концептуальные аспекты физического медиаобразования. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013; № 158: 148–152.
11. Соколов Д.А., Есаулова Е.Е. Информационные технологии в проведении мониторинга образовательной среды. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2015: 91–95.
12. Соколов Д.А., Сорокина И.В., Ходанович А.И. *Компьютерные технологии и информатика:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Русская коллекция», 2014.
13. Соколов Д.А., Есаулова Е.Е. Информационные технологии в проведении мониторинга образовательной среды. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2015: 91–95.

References

1. *Organizaciya `eksperimental'noj raboty v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: posobie. Avtor-sostavitel' L.P. Makarova. Volgograd: Uchitel', 2008.
2. Lukinov V.A. Rol' Interneta veschej v cifrovoj transformacii sovremennoj Rossii. *Sovremennye strategii i cifrovye transformacii ustojchivogo razvitiya obschestva, obrazovaniya i nauki*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo «ALEF», 2023.
3. Kremer O.B. *Komp'yuternye tehnologii v nauke i obrazovanii*: uchebnoe posobie Voronezh: VGTU, 2012.
4. Bordovskij V.A. *Metody pedagogicheskih issledovanij innovacionnyh processov v shkole i vuze*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2001.
5. Voronin Yu.A., Chudinskij R.M. Komp'yuterizirovannye sistemy sredstv obucheniya dlya provedeniya uchebnogo fizicheskogo `eksperimenta. *Fizika v shkole*: nauchno-metodicheskij zhurnal-posobie. Moskva: Shkola-Press, 2006.
6. Shtejn B.M. Komp'yuternoe modelirovanie fizicheskih processov v Microsoft Excel. *Fizika v shkole i vuze*: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo biblioteki RAN, 2008; Vypusk 8.
7. Lukinov V.A. Aspekty vliyaniya ustojchivosti radiokanala na celostnost' dannyh. *Nedelya nauki i tvorchestva – 2020*: materialy Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma studentov, aspirantov i molodyh uchenyh: v 4 ch. Sankt-Peterburg: SPbGIKiT, 2020; Ch. 2.
8. Lukinov V.A., Sokolov D.A. Perspektivy vnedreniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe po fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya»*. 2023; № 2 (99): 205-207.
9. Lukinov V.A., Sokolov D.A. Cifrovaya transformaciya inzhenernogo obrazovaniya v XXI veke. *Naukosfera*. 2023; № 2-1: 104-108.
10. Sokolov D.A. Konceptual'nye aspekty fizicheskogo mediaobrazovaniya. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013; № 158: 148-152.
11. Sokolov D.A., Esaulova E.E. Informacionnye tehnologii v provedenii monitoringa obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPbGIKiT, 2015: 91-95.
12. Sokolov D.A., Sorokina I.V., Hodanovich A.I. *Komp'yuternye tehnologii i informatika:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Russkaya kollekciya», 2014.
13. Sokolov D.A., Esaulova E.E. Informacionnye tehnologii v provedenii monitoringa obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPbGIKiT, 2015: 91-95.

Статья поступила в редакцию 14.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-171-175

Mikhailova A.I., *teaching assistant, Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: alexsandra9898@bk.ru*
Klimin V.A., *MA student, Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: kliminslava2012@yandex.ru*

THE GAMIFICATION COMPLEX IN TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION. The article aims to substantiate the importance of integrating gamification into the process of preparing future teachers for inclusive education. The scientific research includes a theoretical justification of the importance of using gamification in the training of future teachers, highlighting the key aspects of this technique. The authors also analyze the main competitors in the field of gamification of resources specializing in inclusive education. The advantages of a complex of multimedia games for inclusive education are described. The authors emphasize that gamification is aimed at the development of higher mental functions, intelligence, and also provide effective methods for correcting disorders in the development of children, including speech. In addition, the article discusses ways to actualize mathematical representations, develop creative abilities and systematize ecological representations using gamification in the educational process.

Key words: **gamification, gamification, inclusive education, future teachers, multimedia games, students of pedagogical universities, OT-market**

А.И. Михайлова, *асс., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: alexsandra9898@bk.ru*
В.А. Климин, *магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: kliminslava2012@yandex.ru*

КОМПЛЕКС ИГРОФИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Статья нацелена на обоснование важности интеграции игрофикации в процесс подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию. Научное исследование включает в себя теоретическое обоснование важности использования геймификации в подготовке будущих учителей, освещая ключевые аспекты данной методики. Авторы также анализируют основных конкурентов в сфере геймификации ресурсов, специализирующихся на инклюзивном образовании. Представлено описание преимуществ комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования. Авторы подчеркивают, что игрофикация направлена на развитие высших психических функций, интеллекта, а также предоставляет эффективные методы коррекции нарушений в развитии детей, в том числе речевых. Кроме того, в статье рассматриваются способы актуализации математических представлений, развития творческих способностей и систематизации экологических представлений с использованием геймификации в образовательном процессе.

Ключевые слова: **игрофикация, геймификация, инклюзивное образование, будущие педагоги, мультимедийные игры, студенты педагогических вузов, ИТ-рынок**

В современном образовании все больше внимания уделяется использованию инновационных методов и технологий, направленных на совершенствование процесса обучения и подготовку будущих педагогов. Одной из таких перспективных практик является геймификация, которая становится особенно актуальной в контексте подготовки к инклюзивному образованию. Игрофикация в учебном процессе должна использоваться преподавателями в соответствии с учебным планом, не превышая положенной нормы, но на каждой учебной дисциплине.

Цель исследования нацелена на обоснование важности интеграции игрофикации в процесс подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию.

В ходе написания статьи были поставлены следующие задачи: 1. Теоретическое обоснование необходимости применения игрофикации в процессе подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию. 2. Анализирование основных конкурентов в области геймифицированных ресурсов в инклюзивном образовании. 3. Описание преимуществ комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования.

Суть научной новизны заключается в детальном анализе комплекса геймификации с учетом потребностей и способностей детей с различными особыми образовательными потребностями.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье проанализированы основные конкуренты, выделены преимущества комплекса игрофикации для инклюзивного образования. Практическая значимость заключается в том, что данное исследование может стать путеводителем в разработке схожих геймифицированных ресурсов, которые позволят улучшить процесс подготовки к инклюзивному образованию через инновационные подходы геймификации.

Методы исследования: анализ отечественных и зарубежных исследований по данной теме, описание разработанного комплекса игрофикации, обобщение полученной информации.

Результаты исследования состоят в определении роли игрофикации в образовательном процессе дошкольного образования как средства демократизации, учитывающего особенностей детей.

Геймифицированное обучение способствует подкреплению мотивации у студентов, активизирует фантазию, воображение, подкрепляет коммуникабельность, демонстрирует важность индивидуализации, позволяет самовыражаться, как правило, систематизирует чувство взаимоуважения, поддерживает демократичность [1].

По мнению Солдатова Г.В., Теславская О.И., в процессе применения интерактивных игр, у студентов систематизируется мыслительная и познавательная деятельность, критичность мышления, коммуникабельность, подкрепляются умения поиска информации, закрепляются способности в анализе, классификации [2].

Процесс обучения с цифровыми элементами игры становится более гибким, доступным, на протяжении долгого времени поддерживается благоприятный климат в процессе занятий. Интерактивные игры подкрепляют традиционные формы проверки знаний (тест, опрос, билеты), они открывают дополнительные возможности в промежуточной аттестации, что позволяет повысить объективность преподавателей и снизить стрессовость в процессе экзамена [3].

Применение игрофикации в процессе обучения студентов позволяет формировать у них цифровые компетенции, которые необходимы в их дальнейшей профессиональной деятельности. Геймификация как метод, сочетающий в образовательном процессе элементы игры, становится эффективным средством развития ключевых компетенций будущих педагогов и способствует их более успешной адаптации к требованиям инклюзивной среды. Поэтому будущие педагоги должны уметь создавать серии интерактивных игр для детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной среды.

Обучение с игрофикацией построено на формуле «цвет – звук – анимация», которая способствует благоприятной коррекционно-воспитательной работе, притягивая внимание каждого воспитанника, но исключая любой способ доминирования. Интерактивные игры всегда учитывают данную формулу. Данная формула необходима для разной категории детей: с нарушениями речи (ТНР), с расстройством аутистического спектра (РАС), с инвалидностью по слуху, слабослышащих и глухих, с задержкой психического развития (ЗПР). Каждый воспитанник активно взаимодействует с компьютером, сверстниками, педагогом в воспитательно-образовательном процессе.

Нами были выделены основные проблемы игрофикации в дошкольных образовательных организациях:

– недостаточность геймифицированных ресурсов, учитывающих индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста;

– неумение педагогов-практиков грамотно использовать цифровые коллаборации;

– недостаточность высококачественных мультимедийных образовательных игр для развития высших психических функций, интеллекта, коррекции нарушений в развитии у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Основная идея комплекса игрофикации для инклюзивного образования заключается в обеспечении равных возможностей, одновременный доступ к получению образования всех детей, в том числе и детей с ОВЗ.

Серия мультимедийных образовательных игр для инклюзивного образования создана для развития высших психических функций, интеллекта, коррекции нарушений в развитии детей как с ОВЗ (ТНР, РАС, дети с абсолютной глухотой), так и для детей с условно нормативным уровнем развитием.

На ИТ-рынке предложено огромное количество интерактивных игр для детей старшего дошкольного возраста с условно нормативным развитием или с установкой на один диагноз.

Нами же был разработан комплекс мультимедийных игр для инклюзивного образования, который способен подстраиваться под индивидуальные особенности каждого воспитанника. Комплекс игр направлен на несколько категорий детей

Таблица 1

Конкуренты комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования

Конкуренты	Преимущество комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования
OnlineTestPad	Мультимедийные игры не требуют подключения к сети Интернет. Также в мультимедийных играх все задания всегда направлены на максимальное сохранение здоровья детей. Быстрый темп в игровом ресурсе способен вызвать агрессию, стресс и панику у ребенка, тем самым сказываясь отрицательно на психологическом состоянии дошкольника. Учитывая данный недостаток компьютерных игр, разработчиками исключаются всякие ограничения во времени. Играя, дети могут обдумывать ход действий любое количество времени, после – сделать выбор. В случае неудачи компьютер даст возможность еще раз подумать над этой ситуацией, используя подсказку. При желании дошкольник может перейти в другое задание, если потерял интерес к этой игре. А также в любой момент вернуться и опробовать свои силы заново
Пакет игр «Умный ребенок», «Мой герой» и т. д.	Мультимедийные игры в MicrosoftPowerPoint созданы с учетом особенностей детского развития. Детям тяжело сконцентрироваться на заданиях, если на экране большое количество ярких объектов, они отвлекают их. Но и минимализм не привлекает внимание. Мультимедийные игры учитывают эту особенность. На слайде присутствует фон по тематике игры, но при этом он затемнен, как и посторонние объекты. Элементы, на которых необходимо сосредоточиться, выделены ярче и контрастнее, нежели посторонние предметы. Глазное яблоко человека устроено таким образом, что, проходя через хрусталик, свет преломляется, и происходит фокусировка на выделенных объектах. Таким образом, игрок фокусирует свое зрение на ярких объектах, активно взаимодействуя в электронной среде
LearningApps.org	Программа MicrosoftPowerPoint позволяет реализовать творческие задумки. Дает возможность индивидуализировать игру, подстроить ее под особенности каждого дошкольника. Можно создать интерактивную игру, ориентируясь именно на своего воспитанника, на его интересы и особенности, отталкиваясь от темперамента, характера, его предпочтений, тем самым заинтересовав его образовательной деятельностью.
Thinglink	Мультимедийные игры позволяют демонстрировать информацию одновременно в нескольких видах. Авторские интерактивные игры не влияют на физическое здоровье детей. В каждой игре представлен комплекс физических упражнений: физические минутки, Just Dance – для детей, музыкальные физминутки. Если играющий почувствовал усталость через половину проведенного времени за игровыми действиями, то возможно переключить игру на фрагменты «JustDance – для детей» или музыкальные физминутки. После окончания флешмоба вернуться к игровым действиям
AdobeDirector	Мультимедийные игры не вызывают зависимости у дошкольников, так как задуманные сюжеты яркие, запоминающиеся, каждый раз разнообразные, но имеют короткий сюжет линии и ориентированы на пять–десять минут в соответствии с санитарными нормами и правилами. А также MicrosoftPowerPoint имеется почти на каждом компьютере с операционной системой Microsoft Windows
Genially	Мультимедийные игры не влияют на поведенческие особенности детей и не несут агрессию и насилие. Замысел игры всегда положительный и со счастливым концом. А интерактивный герой – добрый и знакомый дошкольникам

Таблица 2

Преимущество комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования

Компания	География	Год основания	Индивидуализация	Отсутствие ограничения во времени	Отсутствие затягивающего сюжета	Включение комплекса физ. упр.	Возможность подключения без Интернета
Комплекс мультимедийных игр для инклюзивного образования	РФ	2021	+	+	+	+	+
OnlineTestPad	РФ	2013	-	+	+	-	-
«Умный ребенок»	РФ	2017	+	-	-	-	+
LearningApps.org	Германия	2015	-	-	+	-	-
Thinglink	США	2010	-	+	+	-	-
Genially	Испания	2013	-	-	-	-	-

сразу. Например, в одну и ту же игру в одинаковых условиях могут играть дети разных категорий:

– дети с ТНР, так как в игре присутствует диалогическая и монологическая речь;

– дети с абсолютной глухотой, инструкция игр подается GIF-изображение;

– дети с ЗПР, инструкцию к заданию можно прослушать несколько раз или воспользоваться подсказкой по мере прохождения игры, или выйти из данного эпизода и зайти в более легкий;

– дети с условно нормативным развитием;

– дети с РАС, каждое действие анимировано.

Также игра способна учитывать различный тип темпераментов. Мультимедийные игры благоприятно сказываются на эмоциональном, умственном, сенсорном развитии детей.

Детям с ТНР неловко отвечать на поставленные вопросы, рассуждать в поиске ответа вслух, они часто отмалчиваются в процессе коррекционно-воспитательной работы. Но интерактивные игры притягивают внимание дошкольников, погружая их в виртуальную среду, дошкольник проникается сюжетом и радуется реакциям мультимедийного героя (которого он может выбрать самостоятельно) [4]. В процессе компьютерной игры дошкольники с речевыми нарушениями забывают о речевой патологии и активно принимают участие в коррекционно-воспитательном процессе, ожидая увидеть сюрпризный момент или шуточное высказывание от персонажа. Таким образом, коррекционная работа проходит эффективнее, дети учатся высказывать свое мнение, грамотно строить предложения, актуализируют связную речь и учатся полным предложением отвечать на поставленный вопрос [5].

Комплекс мультимедийных игр помогает обучить детей с РАС социально-бытовым навыкам, они учатся правилам поведения дома, на природе, на дороге и т. д., так как дети с расстройством аутистического спектра лучше воспринимают наглядную-анимированную информацию с одновременной озвучиванием действий [6]. Поэтому каждое действие в игре имеет озвуковку и дополнительно – анимирование объектов. Компьютерная игра в ярких анимациях показывает опасные и положительные ситуации. Дошкольники с РАС закрепляют знания об опасности лекарственных препаратах, открытых балконах, о диких собаках [7]. Дети закрепляют знания о светофоре, дорожном пешеходе, а также знакомятся с правилом «как перейти дорогу без пешеходного перехода и светофора». Интерактивная игра способствует систематизации представлений о правильном поведении в различных опасных ситуациях детей с расстройством аутистического спектра.

ИТ-рынок – это рынок информационных и коммуникационных технологий, он включает в себя ИТ-оборудование, услуги, цифровое обеспечение, компьютерные программы. ИТ-рынок технологий имеет мировой масштаб. На рынке предложено огромное количество компьютерных игр для детей старшего дошкольного возраста. Нами были проанализированы основные конкуренты и выделены преимущества комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования (табл. 1).

Комплекс мультимедийных игр для инклюзивного образования включает в себя совокупность образовательных авторских интерактивных игр, которые разработаны в программном обеспечении MicrosofPowerPoint. Геймифицированные ресурсы направлены на развитие высших психических функций, интеллекта, коррекции нарушений в развитии детей, коррекцию речевых нарушений, актуализацию математических представлений, развитие творческих способностей, систематизацию экологических представлений (рис. 1).

Запустив любую интерактивную игру, дошкольники стоят перед выбором мультимедийных игр, которые дети могу выбрать самостоятельно (рис. 2).



Рис. 1. Интерактивные игры, которые входят в комплекс мультимедийных игр для инклюзивного образования



Рис. 2. Выбор мультимедийных игр

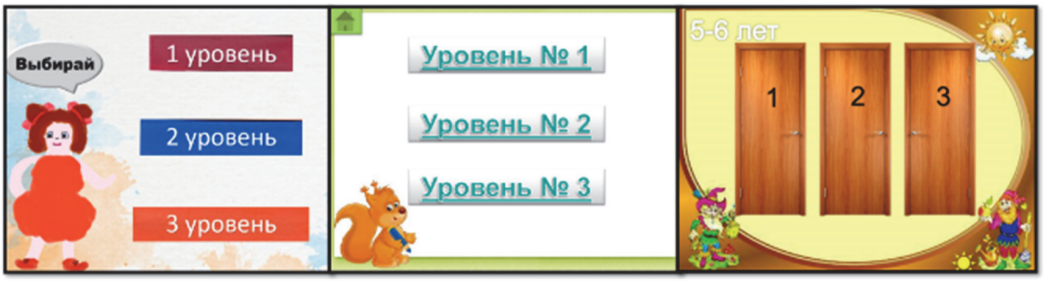


Рис. 3. Выбор уровней сложности



Рис. 4. Мультимедийный герой в играх

Выбрав интересующий ресурс, воспитанники видят предложенные уровни сложности. Первый уровень предназначен для детей с ОВЗ, второй уровень – для детей с условно нормативным развитием, третий уровень – для детей с одаренностью (рис. 3). Какой уровень выбрать, дошкольник решает самостоятельно. В каждом уровне соблюден принцип «от простого к сложному».

Интерактивные игры подходят для разной категории детей. Каждое задание в игре имеет озвуковку, при необходимости можно увеличить или уменьшить громкость звучания, ведь у каждого человека индивидуальное слуховое восприятие. Наиболее благоприятное звучание – это «приглушенное», оно чаще всего подходит для каждого воспитанника. Для читающих детей имеется печатный текст с заданием, с соблюдением правил СанПиНа. Детям с ТНР необходимо несколько раз повторять задание, они могут сделать это самостоятельно, щелкнув правой кнопкой мыши по надписи, мультимедийный герой (диктор) повторит задачу несколько раз. Для детей с инвалидностью по слуху, слабослышащих и глухих предложены GIF-изображения, которые поясняют задание ребенку, аналогично его можно просмотреть любое количество раз.

В каждой игре присутствует мультимедийный герой, который реагирует словесно и наглядно, на каждые действия игрока (рис. 4), тем самым достигая эффект присутствия. При правильном ответе герой меняет мимику и позу, выражая радость, хвалит детей и дарит им призы, которые в дальнейшем могут пригодиться в прохождении игр. В случаи неудач герой также остается с ребенком, в шуточной форме он поддерживает игрока, разъясняет ошибку и дает возможность повторно пройти задание. Таким образом, интерактивная игра обеспечивает мгновенную реакцию на выполненные действия ребенка. Дошкольники могут самостоятельно оценить свои действия в игре.

Быстрый темп отрицательно сказывается на психическом и эмоциональном состоянии ребенка. Именно поэтому любое ограничение во времени полностью отсутствует. Дошкольники могут размышлять над заданиями любое количество времени, обдумывать все поэтапно и постепенно.

В процессе работы с компьютером педагог должен находиться рядом с воспитанниками и следить за техникой безопасности и правильностью выполнения заданий. Дошкольников стоит научить следующему алгоритму работы с интерактивными играми: 1. Выбрал интересующее задание самостоятельно. 2. Подобрал себе уровень сложности. 3. Прослушал инструкцию. 4. Пояснил педагогу, как понял задание. 5. Приступил к выполнению заданий. 6. Объяснил педагогу, почему именно этот ответ верный. 7. Нажал на правильный ответ и проверил правильность. 8. Прослушал похвалу от мультимедийного героя и дальнейшую инструкцию. 9. Получил похвалу от педагога.

При соблюдении данного алгоритма дети не могут бездумно щелкать по ответам, они сосредоточено выполняют задания, стараются услышать и увидеть положительную реакцию героя и воспитателя. Двойная похвала мотивирует дошкольников. Интерактивные игры способствуют развитию высших психических функций, интеллекта, коррекции нарушений в развитии детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

В каждую интерактивную игру из комплекса включены физические минутки (рис. 5).

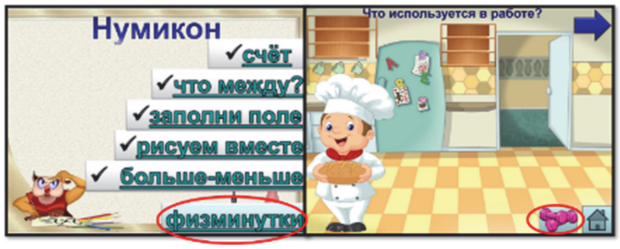


Рис. 5. Физические минутки

В случаи усталости дошкольники запускают интерактивные физические упражнения на выбор. Возможно музыкальное сопровождение (рис. 6) или же «JustDance – для детей» (рис. 7).

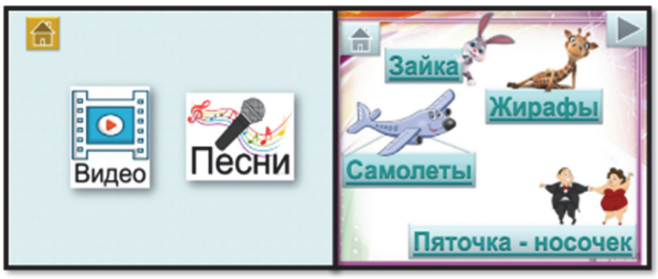


Рис. 6. Музыкальные физические минутки



Рис. 7. «JustDance – для детей»

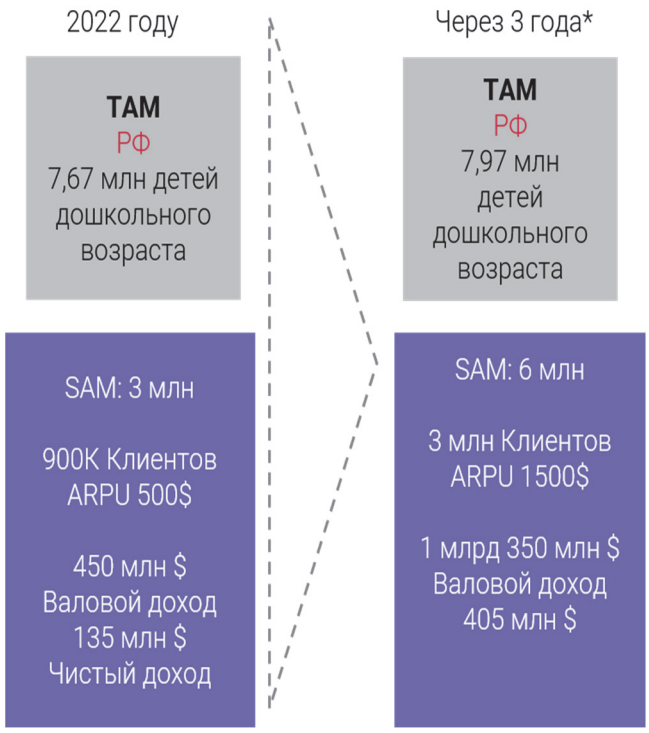


Рис. 8. Рынок (потребителей)

Таким образом, потребителями комплекса мультимедийных игр для инклюзивного образования являются дети старшего дошкольного возраста; воспитатели инклюзивных групп; специалисты узких областей; студенты учебных заведений; родители (законные представители).

В статье рассмотрена актуальная проблема необходимости разработки эффективных методов подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию с учетом разнообразных потребностей и способностей детей с особыми образовательными потребностями. Несмотря на существующие подходы к обучению учителей, ощущается недостаток комплексных ресурсов и инструментов, которые полностью интегрировали бы игровые элементы и способствовали развитию всех детей в инклюзивной среде. Данная проблема требует дальнейшего исследования и разработки новых подходов, основанных на теоретическом обосновании геймификации и учитывающих потребности детей с различными особыми образовательными потребностями. Разработка комплекса мультимедийных игр, специально адаптированных для инклюзивного образования, потенциально может стать инновационным решением этой проблемы, что позволит улучшить качество образования и инклюзивной практики в целом.

Статистика (рис. 8) отмечает, что через 2– 3 года большая часть дошкольных учреждений области будут использовать геймифицированные ресурсы для развития высших психических функций, интеллекта, коррекции нарушений в развитии детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (SAM).

«Комплекс игрофикации для инклюзивного образования» поможет включать каждого дошкольника в воспитательно-образовательный процесс независимо от состояния здоровья, интересов и способов взаимодействия. Будущих педагогов необходимо учить правильно создавать геймифицированные ресурсы. Грамотно разработанные цифровые игры, с учетом формулы «цвет – звук – анимация» способны подстраиваться под индивидуальные потребности воспитанников, делая основной упор на сильные стороны ребенка. Интерактивные игры служат анимированным наглядным пособием, которое позволяет сделать учебно-воспитательный процесс эмоционально ярким, необычным, привлекательным, вызывая живой интерес у дошкольников. Мультимедиа создает условия для развития самостоятельности, подкрепляет мотивацию.

Библиографический список

1. Короткова С.В. Подготовка педагогов дошкольного образования к развитию речи дошкольников средствами мультипликации. *Дидактика математики: проблемы и исследования*. 2019; № 50: 72–77.
2. Солдатова Г.В., Теславская О.И. Видеоигры в фокусе науки. *Дети в информационном обществе*. 2017; № 2 (27): 24–35.
3. Hawlitschek A., Joeckel S. Increasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load. *Computers in Human Behavior*. 2017; Vol. 72: 79–86.
4. Багинская Е.С. Цифровизация дошкольного образования: психологические проблемы. *Научное мнение*. 2021; № 12: 163–167.
5. Баева Л.В. Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности. *Философия образования*. 2020; № 2: 131–144.
6. Алексеева О.В. Цифровые инструменты педагогов для организации педагогического взаимодействия с участниками воспитательно-образовательного процесса. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2022; № 4: 46–50.
7. Байбородова Л.В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования = Transformation of didactic principles in the conditions of digitalization of education. *Педагогика*. 2020; № 7: 22–30.

References

1. Korotkova S.V. Podgotovka pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k razvitiyu rechi doshkol'nikov sredstvami mul'tiplikacii. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya*. 2019; № 50: 72-77.
2. Soldatova G.V., Teslavskaya O.I. Videoigry v fokuse nauki. *Deti v informacionnom obschestve*. 2017; № 2 (27): 24-35.
3. Hawlitschek A., Joeckel S. Increasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load. *Computers in Human Behavior*. 2017; Vol. 72: 79-86.
4. Baginskaya E.S. Cifrovizaciya doshkol'nogo obrazovaniya: psihologicheskie problemy. *Nauchnoe mnenie*. 2021; № 12: 163-167.
5. Baeva L.V. Vliyanie cifrovizacii obrazovaniya na cheloveka v kontekste problemy bezopasnosti. *Filosofiya obrazovaniya*. 2020; № 2: 131-144.
6. Alekseeva O.V. Cifrovye instrumenty pedagogov dlya organizacii pedagogicheskogo vzaimodejstviya s uchastnikami vospitatel'no-obrazovatel'nogo processa. *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. 2022; № 4: 46-50.
7. Bajborodova L.V. Transformaciya didakticheskih principov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya = Transformation of didactic principles in the conditions of digitalization of education. *Pedagogika*. 2020; № 7: 22-30.

Статья поступила в редакцию 13.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-175-178

Mugidova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*
Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Alieva E.M., *Cand. of Sciences (Philology), CMK of social and general education disciplines 1, Dagestan Basic Medical College n.a. R.P. Askerkhanov (Makhachkala, Russia), E-mail: elmira_alieva@mail.ru*

SUBJECT COMPETENCES OF INTEGRATED LANGUAGE TRAINING AND SPECIFICS OF FORMATION OF ACADEMIC CULTURE. The description of the subject competences of integrated language training, aimed at increasing the level of professional competence of the teacher-subject, is a topical direction in national linguistics. Scientific novelty of this pedagogical technology lies in interdisciplinary thinking of educational literature with the involvement of the works of domestic and foreign scientists. The value of this pedagogical technology is found in the fact that the description of applied developments of the teacher will formulate a set of knowledge aimed at the expansion of academic culture. As a result of the description of pedagogical technology, the authors of this article substantiate the formation of academic knowledge, aimed at increasing the level of professional competence of the teacher-subject. The researchers, describing the competence approach in the field of pedagogical technologies, define the information of integrated language training with features of internationalization of vocabulary (in Russian/native/foreign language).

Key words: **linguistic and cultural aspects of speech communication, description of subject competencies, formation of knowledge of communicative competence, pedagogical thinking**

***М.И. Мугидова**, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*

***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

***Э.М. Алиева,** канд. филол. наук, ЦМК общественных и общеобразовательных дисциплин 1, ГБПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж имени Р.П. Аскерханова», г. Махачкала, E-mail: elmira_alieva@mail.ru*

ПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Описание предметных компетенций интегрированного языкового обучения, направленного на повышение уровня профессиональной компетентности преподавателя-предметника, является актуальным направлением в отечественной лингвистике. Авторы данной статьи, описывая компетентностный подход в области педагогических технологий, определили информацию интегрированного языкового обучения с особенностями интернационализации словарного состава (по русскому/родному/иностранному языкам). Научная новизна данной педагогической технологии заключается в междисциплинарном осмыслении учебной литературы с привлечением трудов отечественных и зарубежных ученых. Ценность данной педагогической технологии заключается в том, что описание прикладных разработок преподавателя позволит сформулировать комплекс знаний, направленных на расширение академической культуры. В результате описания педагогической технологии авторы данной статьи обосновали формирование академических знаний, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности преподавателя-предметника.

Ключевые слова: **лингвокоммуникативные аспекты речевого общения, описание предметных компетенций, формирование знаний коммуникативной компетентности, педагогическое осмысление**

Одной из наиболее популярных форм билингвального обучения в интегрированном языковом пространстве является обзор новой академической, энциклопедической и лингвистической литературы в системе русского языка [1, с. 4]. Модели билингвального обучения, имеющие специфику национально-русского двуязычия в системе русского языка, связаны не только с особенностями образовательной интеграции билингвального обучения, но и с оценкой содержания академической литературы. В постижении культуры отдельного билингва роль академической, энциклопедической и лингвистической литературы неоценима.

В современном мире преподавателю, имеющему разработку переобучения и специфику интегрированного языкового обучения в системе национально-русского двуязычия, приходится работать в неоднородной аудитории – с носителями разных языков и культур [2, с. 24]. Система билингвального обучения, содержащая оценку национально-русского двуязычия, тесно связана с особенностями образовательной интеграции языков, синтезом и спецификой академической литературы. Опыт учёных позволяет обобщить методические рекомендации национально-русского двуязычия в подготовке билингвов к особенностям образовательной интеграции языков (родного, русского, иностранного).

Актуальность данной статьи состоит в том, что предметные компетенции в интегрированном языковом обучении и оценка содержания академической работы в системе русского языка позволит реализовать разработку переобучения посредством когнитивных способностей обучающихся, связанных с особенностями культуры языков и менталитета. Целью исследования является изучение инструментов интегрированного языкового обучения и обобщение форм переобучения, связанных с особенностями содержания и обзора научной литературы. Научная новизна интегрированного языкового обучения заключается в том, что анализ содержания обобщается посредством обзора научной литературы (предметные компетенции в интегрированном языковом обучении и оценка содержания академической работы). Теоретическая значимость данной педагогической технологии заключается в том, что предметная компетенция систематически развивает академический язык преподавателя. Практическая значимость данной педагогической технологии языкового обучения заключается в том, что опыт анализа академической работы стимулирует оценку содержания педагогической работы (см. табл. 1).

Таблица 1

Предметные компетенции в интегрированном языковом обучении и оценка содержания академической работы		
иностранный язык	русский язык	родной язык
специфика обучения как обзор научной литературы		

В 2023 году вышла в свет монография «Языки и диалекты Дагестана: социолингвистический аспект», представляющая словарь-справочник «Языки народов Дагестана» в интегрированном языковом пространстве. В монографии отражена информация, расширяющая показ территории распространения языков. Структура монографии проста: вводная, лексикографическая части, приложение [3, с. 8]. Материал словарной статьи с содержанием лексикографической информации номинируемого объекта расположен по алфавитному порядку. Каждая словарная статья излагается в энциклопедическом жанре – информация о языке и народе включает сведения о названии языка (лингвоним и его варианты), принадлежность к той или иной генетической общности языков, численности этноса, количестве говорящих на родном языке и качестве владения им, диалектном членении. В словарной статье также приводятся сведения об интегрированном языковом пространстве с версиями об этнонимах**.** Большое значение в данном энциклопедическом словаре-справочнике имеют сведения об исследователях и составителях первых букварей, грамматик, словарей. (Языки Дагестана. Под общ. ред. проф. Г.Г. Гамзатова. Отв. ред. проф. Н.С. Джидалаев. Махачкала – Москва, 2000. 553 с.) (см. табл. 2).

Таблица 2

Модель и компоненты интегрированного языкового обучения	
функции региональных языков (билингвизм*русский/родной)	объем функций межнационального общения (полиязычие*родной, русский, английский)

В центре внимания монографии – описание языка по типовой схеме, в соответствии с которой излагаются сведения о языке (ареальные и типологические) [4, с. 46]. Монография является первым энциклопедическим справочником, в котором осмысляется проблема выбора языка общения в семье и социуме (родного или русского).

Концептуализация и категоризация реалий в языке определяется рядом задач, направленных на освещение ситуации в интегрированном языковом пространстве. Во вводной части энциклопедии обсуждаются вопросы государственной программы по сохранению и функционированию языков России [5, с. 24]. Основное внимание уделяется выявлению особенностей слов родного, русского и иностранного языков в интегрированном языковом пространстве: общих и специфических элементов в структуре слов родного, русского и иностранного языков (см. табл. 3).

Таблица 3

Интернациональные элементы в русской/английской лексике и лексике родного языка		
родной	**русский**	**английский**
супер-	супер-	super-
экс-	экс-	ex-
де-	де-	de-
контр-	контр-	counter-
архи-	архи-	arch-
гипер-	гипер-	hyper-
ультра-	ультра-	ultra-
транс-	транс-	trans-
пан-	пан-	pan-
анти-	анти-	anti-
вице-	вице-	vice-

Энциклопедический справочник, направленный на освещение языковой ситуации в интегрированном языковом пространстве, содержит сведения о культурной жизни языков Дагестана и русского языка (отмечены пласты с названиями субтопонимов). Для большинства языков приводятся этимологии, что делает энциклопедический справочник источником богатейшей информации о материальной и духовной культуре народов; запечатленная в энциклопедии субтопонимия

позволяет реконструировать пласт субэтнонимов [6, с. 11]. Соответственно, в энциклопедии описываются «формальные» черты субэтнонимов, выделены пласты с названиями гор, равнин, склонов, водных объектов [7, с. 12].

В издание вошли сведения о социальной дифференциации языков в интегрированном языковом пространстве; новая информация пополняет сведения социолингвистической анкеты и работы с результатами апробации [8, с. 10]. В каждой статье о языке приводятся сведения об индивидуальных социальных особенностях (говоры, диалекты, наречия). Далее представлены сведения о национальном составе населения, владении языками и использовании языков населением; статистические сведения по родному языку со ссылкой на официальные источники (Федеральная служба государственной статистики по итогам Всероссийской переписи населения 2020 года, опубликованным на сайте https://rosstat.gov.ru/vpn_popul «Всероссийская перепись населения – 2020») [9, с. 6]. Отличительной характеристикой издания является иллюстрирование статей со ссылкой на «Атлас кавказских языков», подготовленный Ю.Б. Коряковым. На карте изображено распространение описываемого языка в интегрированном языковом пространстве, населенные пункты, административные границы [10, с. 3].

Узловая проблема, рассматриваемая в энциклопедии в интегрированном языковом пространстве – lingua franca (аварский/кумыкский язык), – на протяжении своего развития национальный (аварский/кумыкский) язык всегда был сферой внутрисоциального общения [11, с. 4] (см. табл. 4).

Таблица 4

Уровни предпочтения полиязычной сферы	**Модель полиязычной сферы (национальный/ русский/английский)**		
1.	национальный/ родной	русский	английский
2.		lingua franca	lingua franca
3.	lingua franca		lingua franca

Автор отмечает, что лингвистическая ситуация в интегрированном языковом пространстве – это исторически сложившееся социолингвистическое явление [12, с. 5]. Автор приводит перечень народностей lingua franca, проживавших на данной территории, рассказывает о языках Дагестана, их многочисленных диалектах, характеризует географические и этнографические особенности Дагестана [13, с. 15]. Впервые сведения о lingua franca были опубликованы на английском языке в журнале Королевского Азиатского общества в 1881 г. (Cyril Graham. Avar Language. // Journal of The Royal Asiatic Society. London, 1881; Vol. XIII, Art. XI) [14, с. 6]. Единственное упоминание о Сириле Грэхеме и его труде мы находим лишь у М.-С.Д. Саидова: «Изучением аварского языка в 1873 году занимался также английский ученый Кирилл Грам (Cyril Grahm), который, использовав материалы Адольфа Берже, выпустил грамматический очерк аварского языка с англо-аварским словарем (1122 слова) [14, с. 7]. Эта работа не отличается оригинальностью и страдает множеством опечаток и ошибок. Для передачи lingua franca (аварского текста) используется арабский алфавит и латинская транскрипция. Почти все слова и фразы, записанные им, относятся к хунзахскому наречию» [14, с. 7]. По данному комментарию можно получить определенное представление как о грамматическом строе и лексике второй половины XIX века, так и об уровне научной подготовки исследователя. Речь идет не только о работе Сирила Грэхема «Аварский язык с англо-аварским словарем», но и о работе Антона Шифнера «Опыт изучения аварского языка», опубликованной в 1862 году на немецком языке [14, с. 8]. Надо заметить, что помощь А. Шифнеру, издавшего впоследствии и сборник текстов, оказали Гасан Нуров (происхождение не установлено) и Иман-Газали из села Чох. (В переводе текстов, приложенных к очерку А. Шифнеру, помогал учитель Шамиля Лаченилав из Хунзаха). Книга А. Шифнера включает очерк фонетики и грамматики, тексты и словарь с грамматическим разбором слов. Как отмечает автор, «примечательно, что первый двуязычный словарь снабжен параллельными записями на аджаме – системой письма на основе арабского алфавита с добавлением диакритических знаков для обозначения отсутствующих в арабском языке звуков, использовавшейся вплоть до 30-х годов XX века. Это наиболее употребительная часть лексики, включающая в себя имена существительные, прилагательные, имена числительные, местоимения, глаголы, наречия, причастные, деепричастные и временные формы глаголов [14, с. 12].

Первые сведения о lingua franca (кумыкском языке) содержатся в рукописи А. Шифнера [14, с. 12]. Первые научные исследования по современному кумыкскому языку связаны с именами Т. Макарова и Б. Чобан-Заде. Особое место в истории исследования кумыкского языка принадлежит Н.К. Дмитриеву. Им составлена первая научная грамматика языка, где описаны фонетическая, морфологическая и синтаксическая системы [15, с. 7]. Письменность на кумыкском языке возникла на основе арабского алфавита и просуществовала вплоть до 1929 г. С 1929 по 1938 г. кумыки пользовались алфавитом, созданным на основе латинской графики. С 1938 г. письменность развивается на основе русской графики [16, с. 12]. Первой печатной книгой, написанной на арабском алфавите, считается «Сборник ногайских и кумыкских песен», изданный в 1883 г. в Санкт-Петербурге Магомед-Эфенди Османовым.

Следующая узловая проблема, рассматриваемая в энциклопедии, – обеспечение повышения уровня подготовки педагогических кадров, поощрение использования лучших традиций народной педагогики в целях воспитания толерантной личности, способной уважать мировоззрение, религию, национальность другого человека (см. табл. 5).

Таблица 5

Лингвистическая ситуация и измерение противоречивых тенденций	
многоязычие	английский, русский, родной
монолингвы	родной язык/русский язык
билингвы	русский и родной язык

Административно-территориальное деление и географические названия языка даются на момент составления издания. В справочной литературе каждой статьи используется общепринятая система сокращений и условных обозначений (интернациональность языковых знаков и сходные явления) (см. табл. 6).

Таблица 6

Интернациональность языковых знаков и сходные явления		
родной	**русский**	**английский**
автомобиль	автомобиль	automobile
багаж	багаж	baggage
кондуктор	кондуктор	conductor
радио	радио	radio
абсолютизм	абсолютизм	absolutism
аббревиатура	аббревиатура	abbreviation

Подводя итоги обзора интегрированного языкового обучения, следует отметить ёмкий тематический диапазон энциклопедического издания. Обсуждаемая педагогическая технология и ее ценность заключается в том, что описание прикладных разработок преподавателя позволит сформулировать комплекс знаний, направленных на расширение академической культуры. В результате обсуждения педагогической технологии авторы данной статьи обосновали формирование академических знаний, направленное на повышение уровня профессиональной компетентности преподавателя-предметника. Это информативное издание будет полезно как для состоявшихся специалистов-филологов, так и для начинающих. Полагаем, что данный труд будет востребован специалистами и преподавателями широкого профиля, в том числе культурологами, работниками государственных учреждений и законодательных органов, представителями муниципальных образований, республиканских и местных органов власти, работниками средств массовой информации, аспирантами, студентами вузов и всеми, кто интересуется социолингвистическими вопросами.

Библиографический список

1. Абдулатипов Р. *Малочисленные народы России: государственно-правовые механизмы защиты и развития.* Москва: Славянский диалог, 1999: 4–6.
2. Акуленко В.В. *Вопросы интернационализации словарного состава языка*. Харьков, 1972.
3. Атаев Б.М. *Языки и диалекты Дагестана: социолингвистический аспект*. Махачкала: Алеф, 2023.
4. Блумфильд Л. *Язык*. Москва, 1968.
5. Дьячков М.В. *Миноритарные языки в полиэтнических (многонациональных) государствах*. Москва, 1996: 24–27.
6. Зарубина Н.Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1981: 11–13.
7. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка*. Москва, 1983.
8. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. 1985; № 1: 10–14.
9. *Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты:* материалы Всероссийского конгресса. Москва: Просвещение, 2000: 6–7.
10. *Коряков* Ю.Б. *Атлас кавказских языков*. Москва, 2006.
11. Лосева Л.М. *Как строится текст*. Москва, 1980: 4–11.
12. *Малые языки Евразии. Социолингвистический аспект*. Москва: МГУ, 1997: 5–9.
13. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва, 1981: 15–16.
14. Грэхем С. *Аварский язык с англо-аварским словарем*. Перевод и комментарии Б.М. Атаева. Махачкала: Алеф, 2014.

15. Сластёнин В.А. *Педагогика:* учебное пособие. Москва, 2006.
16. *Языки народов России. Красная книга*. Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Academia, 2002.

References

1. Abdulatipov R. *Malochislennye narody Rossii: gosudarstvenno-pravovye mehanizmy zaschity i razvitiya.* Moskva: Slavyanskij dialog, 1999: 4-6.
2. Akulenko V.V. *Voprosy internacionalizacii slovarnogo sostava yazyka*. Har'kov, 1972.
3. Ataev B.M. *Yazyki i dialekty Dagestana: sociolingvisticheskij aspekt*. Mahachkala: Alef, 2023.
4. Blumfil'd L. *Yazyk*. Moskva, 1968.
5. D'yachkov M.V. *Minoritarnye yazyki v poli`etnicheskih (mnogonacional'nyh) gosudarstvah.* Moskva, 1996: 24-27.
6. 3arubina N.D. *Tekst: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1981: 11-13.
7. Kozhina M.N. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 1983.
8. Kolshanskij G.V. Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obscheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1985; № 1: 10-14.
9. *Korennye malochislennye narody Rossii na poroge XXI veka: problemy, perspektivy, prioritety*: materialy Vserossijskogo kongressa. Moskva: Prosveschenie, 2000: 6-7.
10. Koryakov Yu.B. *Atlas kavkazskih yazykov*. Moskva, 2006.
11. Loseva L.M. *Kak stroitsya tekst*. Moskva, 1980: 4-11.
12. *Malye yazyki Evrazii. Sociolingvisticheskij aspekt*. Moskva: MGU, 1997: 5-9.
13. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva, 1981: 15-16.
14. Gr`ehem S. *Avarskij yazyk s anglo-avarskim slovarem.* Perevod i kommentarii B.M. Ataeva. Mahachkala: Alef, 2014.
15. Slastenin V.A. *Pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
16. *Yazyki narodov Rossii. Krasnaya kniga.* `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Academia, 2002.

Статья поступила в редакцию 14.11.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-178-180

Pivovarenko G.A., *postgraduate, teaching assistant, Department of Defectology and Inclusive Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: galya.pivovarenko@mail.ru*

PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY BY SIMULATION TOOLS. The article examines a problem of professional education of future teachers in the educational environment of a university using modeling tools. The possibilities of modeling as a systemic, dynamic, objective-subjective phenomenon in the process of professional education of future teachers are revealed. The author focuses the main attention in the work on the concept of professional education as a subjective, personal and professional position of the student, his value attitude towards the future specialty, which is carried out in the educational environment of the university, considered in educational, research, educational aspects. As a result, the article identifies the features of using modeling tools in the professional educational environment of a university. The article has a pronounced scientific, theoretical and practical significance, and the stated research problem has prospects for its further scientific development.

Key words: **education, professional education, educational environment, future specialist, educational system, system of professional education, values of modern education**

Г.А. Пивоваренко, *аспирант, асс., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: galya.pivovarenko@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема профессионального воспитания будущих педагогов в образовательной среде вуза средствами моделирования. Раскрываются возможности моделирования как системного, динамичного, объективного-субъективного явления в процессе профессионального воспитания будущих педагогов. Основное внимание в работе автор акцентирует на понятии профессионального воспитания как субъективной, личностно-профессиональной позиции студента, его ценностного отношения к будущей специальности, которое осуществляется в условиях образовательной среды вуза, рассматриваемой в образовательном, научно-исследовательском, воспитательном аспектах. В результате в статье выявлены особенности использования средств моделирования в профессиональном воспитании будущих педагогов в образовательной среде вуза. Статья обладает выраженной научной, теоретической и практической значимостью, а заявленная исследовательская проблема имеет перспективы своей дальнейшей научной разработки.

Ключевые слова: **воспитание, профессиональное воспитание, образовательная среда, будущий специалист, воспитательная система, система профессионального воспитания, ценности современного воспитания, моделирование, метод проектов**

Проблемы профессионального воспитания в образовательной среде широко обсуждаются сегодня на образовательных форумах, семинарах, круглых столах. В образовательном процессе необходимо учитывать не только усвоение знаний и развитие компетенций, но и включать будущего педагога в социальную и культурную среду, помогать осознавать собственные возможности и потенциал. Ведь сегодняшний учитель должен быть компетентным в своей предметной области, готовым к использованию современных методов обучения, обладать навыками работы с информационными технологиями, развивать у учеников критическое мышление и коммуникативные навыки, осознавать значимость личностного роста ученика как решающего условия его самореализации.

Профессиональное воспитание будущего педагога является целенаправленным процессом, который должен привести к становлению педагога как субъекта профессиональной деятельности. В результате этого педагогический процесс должен повысить уровень педагогической культуры, помочь педагогу осознать свою роль и ответственность в образовательном процессе. Профессиональное воспитание должно помочь будущему учителю изменить самосознание и понимание своей роли в модификации личности. Это позволит педагогу эффективно выполнять свои профессиональные обязанности и добиваться успеха в работе. Такой подход позволит ему стать компетентным педагогом, способным эффективно работать в современной образовательной среде.

Важным аспектом профессионального воспитания будущего педагога является его саморазвитие, обогащение профессиональной деятельности, а также самоорганизация и самореализация. В личностно ориентированном образовательном процессе моделирование и методические проекты играют главную роль, благодаря чему учащиеся реализуют себя как творческую личность, придавая учебе личностно ориентированный характер, изменяя педагогическую культуру, самосознание и потребность в самосовершенствовании. Исследование данных подходов к профессиональному воспитанию будущих педагогов в условиях вузовского образовательного пространства имеет большое значение и обосновывает их инновационность и необходимость для эффективной организации процесса образования.

Цель исследования – раскрыть возможности моделирования как системного, динамичного, объективно-субъективного явления в процессе профессионального воспитания будущих педагогов.

Нами были сформулированы следующие исследовательские задачи: 1) рассмотреть понятие профессионального воспитания будущих педагогов с точки зрения социокультурных реалий; 2) выявить воспитательные особенности образовательной среды современного педагогического вуза; 3) проанализировать возможности моделирования и метода проектов и обосновать их использование в процессе профессионального воспитания будущих педагогов на основе метода проектов.

Научная новизна состоит в том, что в работе теоретически обоснованы и доказаны воспитательные возможности моделирования, рассматриваемого как системное, динамичное, объективно-субъективное явление в процессе профессионального воспитания будущих педагогов.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания и значимости процесса профессионального воспитания будущих педагогов в условиях современного вуза средствами моделирования.

Практическая значимость состоит в обосновании применения средств моделирования, влияющих на перспективное формирование профессионального воспитания будущих педагогов в образовательной среде вуза.

В научной литературе в области изучения профессионального воспитания подчеркивается, что одним из факторов, определяющих формирование профессионального воспитания будущих педагогов, является образовательная среда, в которой осуществляется не только процесс профессионально-личностного становления педагога, включающая освоение норм общества и будущей профессии, но и творческое саморазвитие, профессионально-личностное самоутверждение.

Анализ современной научной литературы показал, что в педагогике нет единого представления о сущности понятия «профессиональное воспитание», и факторы его развития до конца не прояснены. Ряд исследователей профессиональное воспитание рассматривают как формирование профессиональных и личностных качеств обучающегося, развитие профессиональной культуры личности, лежащей в основе решения жизненных социально-профессиональных задач [1–5].

Е.В. Демкина в своей статье «Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса» предлагает рассматривать профессиональное воспитание как специально подготовленный процесс, в котором будущий специалист сможет самореализовываться в профессиональной деятельности [2].

По мнению С.М. Марковой и А.К. Наркозиева, профессиональное воспитание в вузе должно быть направлено на развитие личности специалиста, владение техническими процессами и технологическими приемами деятельности, что определяет эффективность профессионального труда [6].

В диссертационной работе Байчекуевой Н.Х. «Поликультурная воспитательная система непрерывного педагогического образования» профессиональное воспитание расширяется до профессиональной культуры [7].

Профессор Н.М. Рассадин полагает, что профессиональное воспитание сегодня должно быть нацелено на развитие лидерских качеств будущих педагогов, понимающих свою жизненную и профессиональную миссию – воспитание человека, способного творить, выдумывать, вести за собой и т. п. [8]. Лидерские качества включают в себя умение принимать ответственные решения, быть эмоциональными, интеллектуально развитыми, обладать коммуникативными навыками, умение вдохновлять и мотивировать других. Профессиональное воспитание должно помочь будущему педагогу улучшить эти качества посредством обучения, практической деятельности и рефлексии. Только так они смогут стать лидерами в своей профессиональной деятельности и сохранить успех.

Коллективы кафедр играют важную роль в профессиональном воспитании студентов. В них формируются профессиональные нормы и ценности, которые будущие педагоги будут принимать как свои и основой своей профессиональной деятельности. Коллективы кафедр также предоставляют студентам возможность работать в команде и развивать навыки сотрудничества. Участие в научно-исследовательской деятельности является важной частью профессионального воспитания студентов. Оно позволяет им углубить свои знания в определенной области и развить научно-исследовательские навыки. Научно-исследовательская работа также помогает студентам развить критическое мышление и решать сложные задачи. Учебная деятельность играет ключевую роль в профессиональном воспитании студентов. Здесь студенты получают необходимые знания и навыки, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы стимулировать интерес студентов к изучаемой теме и активизировать их познавательную деятельность.

Таким образом, образовательная среда вуза, включая коллективы кафедр, научно-исследовательскую деятельность, учебный процесс и воспитательную деятельность, оказывает существенное влияние на профессиональное воспитание будущих педагогов, способствуя формированию и развитию их профессиональных качеств и компетенций.

Проведенное нами анкетирование студентов Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (103 респондента), обучающихся на факультетах психологии и дефектологии дошкольного и начального образования, свидетельствуют о том, что будущие педагоги осознают важность педагогической профессии в современном обществе, однако не всегда придают должное значение воспитательной составляющей профессии. Так, большинство опрошенных (71 человек – 69%) отдают приоритет знанию психолого-педагогической теории и методики ее применения на практике, обладанию широким кругозором.

Однако результаты также указывают на существующую недооценку опыта самовоспитания, воспитательной деятельности, педагогической культуры и потребности в творческом саморазвитии. Это показывает необходимость улучшения процесса профессионального воспитания студентов.

Большое значение в профессиональном воспитании личности будущего специалиста играют новые воспитательные технологии и методики, учитывающие специфические особенности социокультурного развития современного студенчества, его ориентацию на интернет-технологии.

Технологии и методики профессионального воспитания могут включать в себя различные формы работы, такие как лекции, семинары, практические занятия, деловые игры, проектные методы и другие. Они могут быть основаны на использовании различных педагогических подходов и теорий, а также на учете индивидуальных особенностей студентов. Важно выбирать и применять технологии и методики, которые наиболее эффективны для достижения поставленных целей и задач в процессе профессионального воспитания будущих педагогов.

Для успешного моделирования в профессиональном воспитательном процессе образовательной среды вуза следует учесть следующие аспекты:

1. Целевая направленность моделирования: определение целей и задач моделирования, таких как изучение влияния различных факторов на профессиональное развитие студентов, анализ эффективности педагогических методов и технологий, прогнозирование результатов образовательного процесса и т. д.

2. Выбор методов исследования: использование соответствующих методов исследования, таких как наблюдение, опрос, эксперимент, анализ документов и другие, в зависимости от поставленных задач и доступных ресурсов.

3. Создание абстрактной модели: на основе синтеза научных представлений и теоретических концепций об образовании создается исходная абстрактная модель, которая формулирует основные понятия, взаимосвязи и зависимости между компонентами образовательной среды.

4. Анализ данных и достижение целостности модели: анализ данных, полученных в процессе моделирования, позволяет проверить соответствие модели реальности и добиться высокого уровня целостности. Результаты анализа могут быть использованы для принятия решений, оптимизации образовательного процесса и улучшения качества воспитания студентов [9].

Специальные компетенции формируются путем изучения предметов, различного рода стажировок, экскурсий в учебные заведения, предметных недель, олимпиад и внеаудиторных форм воспитательной работы по изучаемым дисциплинам.

Моделирование может реализоваться через метод проектов как средство повышения творческой активности, сознательности, воспитания лидерских качеств, самосовершенствования, самоорганизации, повышения педагогической культуры будущих педагогов в процессе профессионального воспитания.

В процессе обучения выпускников педагогического вуза формируют у будущих педагогов правильное понимание специфики проектного метода обучения. Студенты должны научиться проектировать и разрабатывать проекты.

Использование метода проектов в образовательной среде вуза позволяет студентам развивать широкий спектр профессиональных компетенций, необходимых для успешной будущей педагогической деятельности. Работа над проектами требует от студентов активного участия и принятия ответственности за свою работу. Это помогает развить у будущих педагогов навыки планирования, организации и управления временем.

Исходя из типологии проектов, выделяются следующие их виды: исследовательские, творческие, ролево-игровые, ознакомительно-ориентировочные и пр.

Например, исследовательские проекты способствуют активному и самостоятельному обучению и развитию критического мышления, исследовательских навыков и способностей. Студенты (будущие педагоги), проводя самостоятельные исследования, используют различные методы и инструменты, определяют цели и задачи проекта, формулируют вопросы, собирают и обрабатывают данные, анализируют их и делают выводы.

Преимуществом использования метода проектов в образовательной среде является возможность включения в различные организационные формы образовательного процесса и в содержание подготовки будущих учителей. Учащийся сам видит и оценивает свой вклад и результат своей деятельности. Представленные будущими педагогами готовые изделия выполнены на основе различных информационных материалов с использованием интересных технологий их обработки на соответствующем уровне и отличаются высоким качеством.

Работа над проектами также способствует формированию социальной значимости у студентов, которые могут выступать в разных ролях в процессе работы над проектом. Это помогает им развивать навыки коммуникации, сотрудничества и социализации, что является важным аспектом их будущей педагогической деятельности.

Метод проектов способствует развитию навыков коммуникации, сотрудничества, решения проблем и креативного мышления. Будущие педагоги могут также формировать исследовательские навыки и умение работать с информацией. Проекты могут быть построены вокруг реальных сценариев, что помогает студентам лучше понимать применение своих знаний в реальной жизни.

Метод проектов способствует развитию самостоятельности, ответственности и осознанности в профессиональной деятельности. Он эффективен при создании образовательных сценариев, которые способствуют активному и практическому участию студентов, а также развитию разнообразных навыков, необходимых в современном мире. В целом метод проектов позволяет решать различные задачи в образовательной среде, включая формирование общекультурных и общеобразовательных компетенций, развитие личностных качеств и профессиональных компетенций будущих педагогов.

Таким образом, профессиональное воспитание будущих педагогов - важная часть системы высшего профессионального образования, цель которой - обе-

спечить развитие высоконравственной, ответственной личности, разделяющей традиционные ценности России и обладающей достаточными знаниями, умениями и навыками, обладающей профессиональным опытом и личными качествами, позволяющими полностью реализовать свой потенциал во всех сферах жизни.

Моделирование представляет собой необходимый инструмент деятельности педагога профессионального образования, он позволяет упрощенно и точно смоделировать профессиональное воспитание будущих педагогов в образовательной среде. Использование средств моделирования может реализоваться через метод проектов как средство повышения творческой активности, сознательности, самостоятельности, повышении педагогической культуры будущих педагогов, умеющих ориентироваться в информационном пространстве в процессе профессионального воспитания. В условиях динамичного развития образования включение средств моделирования в образовательную среду педагогического вуза может значительно улучшить учебный опыт будущих педагогов и подготовить их к решению реальных задач.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. *Система профессионального воспитания в вузе*: учебно-методическое пособие. Москва, 2005.
2. Демкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2011; № 3: 36–41.
3. Захарова М.А., Карпачова И.А. Профессиональное воспитание педагога-творца. *Известия ВГПУ*. 2015; № 2 (267): 54–57.
4. Нефедова Н.А. Профессиональное воспитание в современных образовательных комплексах. *Волжский вестник науки*. 2016; № 1 (1): 27–31.
5. Репринцев А.В. *Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя*. Диссертация … доктора педагогических наук. Курск, 2001.
6. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы. *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6, № 3: 3.
7. Байчекуева Н.Х. *Поликультурная воспитательная система непрерывного педагогического образования.* Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2005.
8. Белов В.И. *Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций*. 2006; № 14 (6): 163–177.
9. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4 (111): 278–283.

References

1. Borytko N.M. *Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2005.
2. Demkina E.V. Sovremennye podhody k professional'nomu vospitaniyu lichnosti buduschego specialista v usloviyah obrazovatel'nogo processa. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2011; № 3: 36-41.
3. Zaharova M.A., Karpachova I.A. Professional'noe vospitanie pedagoga-tvorca. *Izvestiya VGPU*. 2015; № 2 (267): 54-57.
4. Nefedova N.A. Professional'noe vospitanie v sovremennyh obrazovatel'nyh kompleksah. *Volzhskij vestnik nauki*. 2016; № 1 (1): 27-31.
5. Reprincev A.V. *Teoreticheskie osnovy professional'nogo vospitaniya buduschego uchitelya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kursk, 2001.
6. Markova S.M., Narkoziev A.K. Professional'noe vospitanie uchaschihsya professional'noj shkoly. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6, № 3: 3.
7. Bajchekueva N.H. *Polikul'turnaya vospitatel'naya sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii... doktora pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2005.
8. Belov V.I. *Professional'noe vospitanie v sisteme sovremennyh vospitatel'nyh koncepcij*. 2006; № 14 (6): 163-177.
9. Alieva L.V. Vospitatel'nyj potencial obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza – cennostnaya osnova formirovaniya obscheprofessional'nyh kompetencij buduschih pedagogov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4 (111): 278-283.

Статья поступила в редакцию 14.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-180-182

Sadykova I.R., *teacher, P.I. Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts (Chelyabinsk, Russia), E-mail: irina_rinatovna@mail.ru*

STRUCTURE AND CONTENT OF ACTING ABILITIES CONDUCTOR-CHOIRMASTER. The article examines the content of the professional activity of the conductor-choirmaster; it is emphasized that using non-verbal means (gesture, facial expressions, pantomime), the choirmaster should be able to convey not only musical features (structural divisions of music, duration of sounds, dynamics, strokes, moments of the introduction of voices, etc.), but the meaningful characteristics of the performed work, including figurative and behavioral features of the characters, the development of plot dramaturgy, the specifics of the speech and intonation utterance of the characters. To do this, the choirmaster needs to have acting skills and think exactly "like an actor." The author identifies three interrelated components (cognitive, motivational and technological) in the structure of the acting abilities of the conductor-choirmaster, substantiates their content and reveals the peculiarities of their manifestation in working with the choir.

Key words: **choirmaster activity, acting skills, structure, content, components**

И.Р. Садыкова, *преп., Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: irina_rinatovna@mail.ru*

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ АКТЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА

В статье рассматривается содержание профессиональной деятельности дирижера-хормейстера; подчеркивается, что, пользуясь невербальными средствами (жестом, мимикой, пантомимикой), хормейстер должен уметь передавать не только музыкальные особенности (структурные членения музыки, длительности звуков, динамику, штрихи, моменты вступления голосов и пр.), но и содержательные характеристики исполняемого произведения, включая образные и поведенческие особенности персонажей, развитие сюжетной драматургии, специфику речевого и интонационного высказывания героев. Для этого хормейстеру необходимо обладать актерскими способностями и мыслить именно «по-актерски». Автор выделяет в структуре актёрских способностей дирижера-хормейстера три взаимосвязанных компонента (когнитивный, мотивационный и технологический), обосновывает их содержание и раскрывает особенности проявления в работе с хором.

Ключевые слова: **хормейстерская деятельность, актерские способности, структура, содержание, компоненты**

Вопросы, посвященные раскрытию понятия «актерские способности», изучаются в основном в театральной литературе и касаются именно подготовки будущих актеров театра и кино (К.С. Станиславский, Б.В. Зон, А.М. Чехов, В.И. Кочнев, Б.Г. Голубовский и др.). Тема актерского искусства применительно к деятельности дирижеров-хормейстеров затронута лишь немногими учеными (С.А. Казачков, К.А. Ольхов, В.А. Шереметьев и др.). Само понятие «актёрские способности» применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера в научной и методической литературе изучено далеко не полностью, как правило, частично и фрагментарно, в отдельных статьях (В.А. Каюков, Е.А. Петелина, А.Д. Попков и др.).

В наших предыдущих исследованиях было раскрыто понятие «актерские способности» применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера, которое мы трактуем как «индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие хормейстеру произвольно воплощать средствами невербальной коммуникации (дирижерскими жестами, мимикой, пантомимикой, голосом) заданные художественные образы, разнообразные эмоции и чувства; перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их воображаемое поведение и вокально-интонационные особенности с целью достижения в репетиционной и сценической работе наибольшего понимания хористами художественного содержания музыкальных произведений и адекватного отраже-

ния его в собственном исполнении» [1]. Но на сегодняшний день не выявлены структура и содержание актёрских способностей применительно к хормейстерской деятельности, что вызывает большой интерес и является предметом нашего исследования, а также определяет актуальность настоящей статьи.

Целью статьи является определение структуры и содержания актерских способностей применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера; задачами – рассмотрение трех взаимосвязанных компонентов, которые включены в состав актерских способностей дирижера-хормейстера. Данные аспекты хормейстерской деятельности будут рассмотрены в научно-теоретическом аспекте впервые, что составит научную новизну и теоретическую значимость исследования.

Благодаря изучению научных и методических трудов по технике дирижирования (Л. Андреева, М. Багриновский, В.И. Краснощёков, П.Г. Чесноков и др.) можно понять, как технически хормейстеру показать ту или иную динамику, штрих, изменение в темпе и другие музыкальные средства выразительности. Но что касается передачи в дирижировании эмоций, чувств, образных характеристик и поведения персонажей, способов раскрытия драматургии произведения в литературе нет точного технического описания. Тем самым будущему дирижеру приходится интуитивно подбирать жестикуляцию, мимические движения, приемы пантомимики и пр., что значительно усложняет процесс коммуникации с хористами и зачастую негативно влияет на художественный результат исполнения.

Исходя из собственной хормейстерской практики, мы можем утверждать, что существуют определенные приемы техники дирижирования, которыми можно передать заданные эмоции, чувства, черты характера и даже поведенческие реакции и звукоизобразительные моменты. Например, палитру негативных эмоций (злость, агрессию, жестокость и пр.), как правило, передают жесткие жесты с напряжением кисти и всех пальцев рук, при этом ладонь приподнята в куполе, опираясь на растопыренные пальцы; особый импульс, толчок жеста должен направляться от локтя к кисти и быть максимально напряженным, крепким, жестким. Описанная жестикуляция поддерживается соответствующей мимикой, в которой выделяется максимальная напряженность и скованность основных мышц лица, властный и грозный взгляд, нахмуренные брови и т. д. Позиция корпуса также соответствует воплощаемому образу – плечевой пояс и спина слегка приподняты и округлены, возможны движения всем телом, так называемая «отдача» жеста на определенные важные логические кульминации в произведении; колени слегла согнуты, что позволяет «пружинить» упругую, крепкую, жесткую жестикуляцию рук.

Палитра позитивных эмоций (радость, счастье, любовь и пр.) передается иными дирижерскими средствами: мягким, ласковым жестом с преимущественно «открытой» ладонью и возможностью ставить кисть на «ребро», тем самым вызывая у хористов певучее, доброе, нежное, теплое звукоизвлечение. Мимика и пантомимика соответствующие: лицо спокойное, естественное, без напряжения, взгляд добродушный и благосклонный, возможно, с приветливой улыбкой; спина и шея выпрямлены, голова направлена на хор, плечи развернуты, ноги прямые, занимают уверенное положение.

С помощью определенных дирижерских жестов можно передать не только разнообразные эмоции и чувства, но и различные характеры художественных персонажей, их внешние атрибуты (особенности походки, речевого высказывания, вокального интонирования и пр.) и даже поведенческие реакции (смены настроения или воображаемых действий персонажа). Данные особенности отражаются в музыке с помощью различных выразительных средств (мелодии, ритма, гармонии, динамики, оттенков, штрихов и пр.), которые в своем единстве и совокупности образуют конкретный музыкальный тематизм, обладающий образной характерностью. Вот эти музыкальные особенности, характеризующие образ персонажа, и можно передать с помощью техники дирижирования.

Дирижёрские жесты обладают огромными возможностями для воплощения различных звуковых эффектов. Например, удары грома можно передать с помощью дирижирования упругими жестами – сжатыми в кулак руками; щебетание птиц – с помощью использования гибких, «мелких», подвижных движений пальцами; шум дождя – посредством легкого прикосновения собранной кисти, имитирующей капли дождя; гудок паровоза – с использованием руки, поставленной на «локоть», кисти, направленной по вертикали вверх, пальцами рук, которые широко открыты для захвата мощного звукового потока; ощущение тишины – через открытые ладони, поставленные на «ребро», обращенные на хор; бушующее море – при помощи захлестывающих движений рук, где точка опоры находится в нижней плоскости, при этом амплитуда жеста достаточно обширна, но развитие в своем росте она берет именно в вертикальном положении.

Таким образом, владея знаниями о том, какие дирижерские средства воплощают конкретно заданные эмоции, движения, звуковые эффекты, особенности вокального интонирования и пр., дирижер может более точно выражать свои художественные намерения и более ясно доносить их до исполнителей, организуя «незримый диалог» с певцами. Тем самым дирижер с помощью использования нужных выразительных средств посылает исполнителям ясные «информационные сообщения», позволяющие им верно «прочитать» и адекватно истолковать его художественные намерения, что, безусловно, облегчает взаимопонимание между руководителем и участниками коллектива и делает более эффективной музыкальную коммуникацию. Здесь мы можем выделить первый компонент, который входит в структуру актёрских способности дирижера-хормейстера – когнитивный.

Далее отметим, что очень многие хоровые произведения имеют сюжетную линию, где определенно просматриваются начало, развитие и окончание действия, наличие разнообразных персонажей, которые во время развития сюжета так или иначе взаимодействуют друг с другом, в результате чего может измениться характеристика образа героя (например, с отрицательного на положительный) и т. д. В работе над такими произведениями дирижеру-хормейстеру важно не только знать и понимать образную драматургию произведения, но и иметь в своем воображении некую «визуальную картину всего действия». То есть уметь представить внешний облик главных героев (как они выглядят, во что одеты, как двигаются, как говорят и пр.), особенности их характеров и взаимоотношений друг с другом, манеру поведения и т. д., и все это доходчиво и наглядно объяснить и показать исполнителям. Иными словами, хормейстеру в данном случае важно мыслить по-актёрски, чтобы добиться «зримого воплощения» сюжетного действия в музыке. Можно сказать, что в данном случае хормейстер интегрирует в себе две роли – актера и режиссера, так как он моделирует всю постановку действия, включая представление мизансцен и динамику развития сюжета. Для того чтобы качественно осуществить эту работу и представить ее хористам, то есть проработать с ними все детали образов и характеров персонажей, все интонационные особенности их «музыкального высказывания», хормейстер должен проявлять склонность к наглядному представлению музыкально-образной драматургии.

Наглядное представление исполнителям музыкально-образной драматургии произведения, особенностей развития сюжета и динамики изменения внутреннего состояния персонажей эффективно реализуется также с помощью организации ролевого взаимодействия хористов между собой и с хормейстером. Ролевое взаимодействие в данном случае выступает как элемент хорового театра, под которым мы понимаем «современное направление хорового искусства, основу которого составляет вокально-сценическое действо, превращающее концерт в театрально-хоровой спектакль, главное действующее лицо – камерный хор; каждый участник хора одновременно является солистом и артистом сценического представления» [2]. В хоровом театре применяются театральные костюмы, реквизит, в постановке концертных номеров используются элементы сюжетной драматургии, хореографии, сценических движений. Соответственно, все участники хора (будь то взрослый или детский коллектив, любительский или профессиональный состав) должны обладать не только вокальными данными, но и актёрскими способностями.

Далее отметим, что в репетиционной и в сценической работе хормейстер, погружаясь в образный мир исполняемого сочинения, как правило, внутренне перевоплощается, сопереживает героям, возможно, ассоциирует себя с кем-то из персонажей. Например, известный дирижер Юрий Башмет говорил: «Для меня, как музыканта, всегда играли большую роль мои внутренние представления – внутренние видения, картины, художественные импульсы. Помню, еще в школе, когда я играл сюиту Баха, мне рисовался в воображении огромный орган, будто я стоял у подножья величественного монумента, подавляющего меня своими колоссальными размерами и мощью» [3, с. 155]. Здесь уместно говорить о сценическом перевоплощении дирижера-хормейстера, которое характерно для концертной практики, когда руководитель в своем воображении представляет образы персонажей, их поведенческие реакции, эмоции и чувства и передает их в своем невербальном диалоге хористам. Хормейстер при сценическом перевоплощении в образ, как и драматический актёр при исполнении роли, безусловно, накладывает свое личное отношение и восприятие к заявленной проблематике в художественном произведении, то есть хормейстер изъявляет свою интерпретацию произведения и является в прямом смысле слова творцом. Для хормейстера особое значение сценического перевоплощения состоит в том, что оно выступает как средство коммуникации с хористами. При ограниченных возможностях общения с артистами на сцене (нельзя использовать словесную речь и объяснения) внешний облик хормейстера, его движения, мимика и жесты воплощают в себе и передают артистам художественный образ, выражаемый в музыке, что, как правило, вызывает у исполнителей ответную реакцию, эмпатию, порождая коллективное сопереживание и «вхождение в образ».

Таким образом, стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, к ролевому взаимодействию с хористами, интерес к сценическому перевоплощению являются важными составляющими мотивационного компонента актерских способностей дирижера-хормейстера.

Далее перейдем к рассмотрению третьего компонента актёрских способностей дирижера-хормейстера – технологического.

Специфика хормейстерской деятельности, обусловливающая необходимость ролевого взаимодействия и перевоплощения, воспроизведения голосом, дирижерскими жестами и мимикой нужных эмоций, характеров, звуковых эффектов, тембровых окрасок и пр., требует от хормейстера владения приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной имитации, широким диапазоном средств воссоздания воображаемых поведенческих реакций и пластики движений.

Многие из таких приемов (приемы художественного ассоциирования, образного отождествления, актуализация эмоциональной памяти, театрализации, пластическое ассоциирование, визуализация, актуализация зрительной и моторной памяти, пластическое моделирование и др.) давно апробированы и успешно

используются в театральной деятельности и профессиональной подготовке актеров. Остановимся чуть более подробно на некоторых из этих приёмов.

Образное ассоциирование предполагает установление в воображении образных параллелей и аналогий с какими-то иными образами, чем-то схожими с теми, которые требуется воспроизвести, или обладающими утрированными чертами нужного образа. Ассоциация позволяет уловить наиболее важные образные характеристики и воспроизвести их в собственном исполнении. Например, хоровой дирижер К.А. Ольхов в своем труде писал: «Каждое "слово" этого языка – намек на ту или иную жизненную ассоциацию, ибо жест и мимика, сопутствуя человеку в течение всей его жизни, крепко связывают его с множеством окружающих явлений. За каждым движением руки или лицевых мускулов стоит определенное жизненное явление: эмоция, характер, та или иная житейская ситуация» [4, с. 28].

Прием образного отождествления предполагает полное уподобление себя воображаемому персонажу, помогает вжиться в образ и действовать «от его имени». Работая над оперой «Евгений Онегин», К.С. Станиславский обращался к исполнителям со словами: «Вот, вы проснулись в день спектакля и почувствуйте себя уже Татьяной – так и ведите свой день, как будто вы Татьяна, с этим и войдите в спектакль» [5, с. 8]. Аналогично будущий дирижер-хормейстер должен уметь убедить себя и хористов думать и жить, как исполняемый персонаж, настраивая себя таким способом на вживание в образ.

Прием актуализации эмоциональной памяти помогает вспомнить когда-то пережитые яркие эмоции и снова возродить их в себе, чтобы воспроизвести в исполнении «здесь и сейчас». Именно это эмоциональное состояние, вызванное своими реальными воспоминаниями, поможет вжиться в заданный образ.

Прием театрализации предполагает использование на хоровых репетициях и в концертной работе театрального реквизита, костюмов, элементов грима, иных аксессуаров, которые позволяют артистам визуально представить себе воплощаемые образы и помогают перевоплотиться в них.

Прием актуализации слуховой памяти применяется, когда есть аудио- или видеозапись исполнения нужного звукового эффекта или всего произведения в целом, которое может быть принято, как звуковой эталон. Хормейстер должен ориентировать хористов на мысленное воспроизведение в слуховой памяти этого звукового эталона и последующее исполнение в живом звучании собственной партии максимально приближенно к нему.

Для достижения нужных звуковых эффектов в вокальной и хормейстерской практике целесообразно использовать звукоподражательные тренинги на голосовое воспроизведение различных эффектов, на отработку разнообразных приемов звукообразования и звукоизвлечения. В современной хоровой литературе часто используется техника звукоизобразительности, например, пение птиц, удары в барабан, скрежет, ветер, вьюга и т. д., поэтому хормейстер должен уметь интонационно верно исполнить любую вокальную партию, показав правильное звукоизвлечение. Кроме того, хормейстер должен уметь сымитировать неправильное звукоизвлечение хористов, утрированно показать на собственном примере ошибки исполнителей, дать понять, как не нужно петь.

Прием визуализации наиболее эффективен при работе с детским хором, когда хормейстеру вместе с детьми требуется пофантазировать и представить возможный внешний облик того или иного персонажа из исполняемого произведения – можно даже предложить детям его нарисовать, обсудив наиболее важные черты характера, детали фигуры, элементы костюма и пр. Далее, применяя пластическое моделирование, можно вообразить походку этого персонажа, пластику движений, манеру общения и пр. и попытаться показать все это в «собственном исполнении».

Если хормейстер с детьми ранее уже находил схожий образ и воссоздавал его пластику движений, можно применить прием актуализации моторной памяти, когда артист вспоминает соответствующие мышечные ощущения (в руках, пальцах, корпусе тела) и повторяет их вновь, но уже в новом контексте.

Таким образом, владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной имитации, средствами воссоздания воображаемых поведенческих реакций и пластики движений позволяет хормейстеру воплотить в жестах и мимике заданные эмоции, голосом – нужные звуковые эффекты, в пластике – нужные движения. Все это дает возможность быстро и точно, без длительных интуитивных поисков наглядно продемонстрировать хористам свои художественные намерения и установить с ними конструктивный художественный диалог.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать ряд выводов:

1. Техника дирижера не только направлена на передачу в дирижерских жестах основных выразительных музыкальных средств, через которые дирижер доносит свою интерпретацию сочинения хористам, а через них – слушателям, но и позволяет передать заданные эмоции, чувства, черты характеров музыкальных персонажей и даже поведенческие реакции и звукоизобразительные моменты.
2. При исполнении музыкальных произведений, имеющих яркую образную драматургию и сценическое действие, хормейстеру важно мыслить по-актёрски, чтобы добиться «зримого воплощения» сюжетного действия в музыке; также хормейстер, владея методами ролевого взаимодействия, достовернее сможет перевоплощаться в различные образы и персонажи, воссоздавать их вокальные особенности и ролевое поведение, следовательно – яснее и понятнее донести до исполнителей свои художественные намерения. Это подтверждает значимость актерских способностей в профессиональной деятельности хормейстера.
3. Изучение особенностей хормейстерской работы показывает, что актерские способности дирижера-хормейстера должны включать три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания о способах и средствах воплощения в дирижерской технике заданных эмоций, чувств, черт характера, поведенческих реакций, особенностей вокального интонирования и звукоизображения); мотивационный (стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, к ролевому взаимодействию с хористами, интерес к сценическому перевоплощению); технологический (владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной имитации, широким диапазоном средств воссоздания воображаемых поведенческих реакций и пластики движений).

Сформулированные выводы позволяют констатировать, что поставленные в настоящей статье задачи решены, а цель – достигнута. Рассмотренные аспекты хормейстерской деятельности подвергаются тщательному научно-теоретическому анализу впервые, что определяет научную новизну и теоретическую значимость исследования, а также открывает перспективу для дальнейшего изучения указанной проблематики. Так, перспективным представляется изучение родственных аспектов актерской и дирижерской деятельности, обусловливающих сходный состав профессиональных компетенций, сценических умений и навыков.

Библиографический список

1. Сизова Е.Р., Садыкова И.Р. Актерские способности как важнейший компонент профессионального мастерства дирижера-хормейстера. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 166–169.
2. Овчинникова Т. *Хоровой театр как явление отечественной музыкальной культуры.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/horovoy-teatr-kak-yavlenie-otechestvennoy-muzykalnoy-kultury/viewer
3. Цыпин Г.М. *Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения:* пособие для учащихся. Москва: Интерпракс, 1994.
4. Ольхов К.А. *Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров.* Ленинград: Музыка, 1979.
5. Кристи Г., Соболевская О. *Станиславский – реформатор оперного искусства: Материалы и документы.* Москва: Музыка, 1983.

References

1. Sizova E.R., Sadykova I.R. Akterskie sposobnosti kak vazhnejshij komponent professional'nogo masterstva dirizhera-hormejstera. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 166-169.
2. Ovchinnikova T. *Horovoj teatr kak yavlenie otechestvennoj muzykal'noj kul'tury.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/horovoy-teatr-kak-yavlenie-otechestvennoy-muzykalnoy-kultury/viewer
3. Cypin G.M. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: problemy, suzhdeniya, mneniya:* posobie dlya uchaschihsya. Moskva: Interpraks, 1994.
4. Ol'hov K.A. *Voprosy teorii dirizherskoj tehniki i obucheniya horovyh dirizherov.* Leningrad: Muzyka, 1979.
5. Kristi G., Sobolevskaya O. *Stanislavskij – reformator opernogo iskusstva: Materialy i dokumenty*. Moskva: Muzyka, 1983.

Статья поступила в редакцию 20.11.23

УДК 378.147:796 (091)

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-182-185

Severyanova M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),*
E-mail: marianna.severyanova@bk.ru

A MODEL OF BLENDED LEARNING WITH THE USE OF AN ONLINE COURSE ON THE DISCIPLINE "HISTORY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS".

The article studies organization of the educational process with the use of mixed learning technology when using online courses. The use of online courses in higher education becomes an indispensable condition for the formation of a highly qualified specialist. It is noted that pedagogical technologies, with the inclusion of electronic

courses in the educational process, acquire new features and opportunities for teaching students. The article specifies the principles that an online course should meet in order to maintain its effectiveness. The requirements for online courses are disclosed. By online courses the researcher means a set of types, forms and means of educational activities that are implemented using e-learning, ensure the achievement of certain results on the basis of electronic educational resources placed in an electronic educational environment, access to which is carried out through the Internet information and communication network. Planning and implementation of the educational process when using an online course acquires its own specific features. The work offers recommendations for organizing this process.

Key words: **online course, pedagogical technologies, student's independent work, academic discipline "History of physical culture and sports", higher professional education, blended learning**

***М.И. Северьянова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: marianna.severyanova@bk.ru

МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА»

Статья посвящена изучению организации учебного процесса с применением технологии смешанного обучения при использовании онлайн-курсов. Онлайн-курсы в высшем образовании становятся непременным условием формирования высококвалифицированного специалиста. Отмечено, что педагогические технологии с включением в образовательный процесс электронных курсов приобретают новые черты и возможности для подготовки студентов. В статье указываются принципы, которым должны отвечать онлайн-курс для сохранения своей действенности. Раскрываются требования к онлайн-курсам. Под онлайн-курсами мы понимаем совокупность видов, форм и средств образовательной деятельности, которые реализуются с применением электронного обучения, обеспечивают достижение определенных результатов на основе электронных образовательных ресурсов, размещенных в электронной образовательной среде, доступ к которой осуществляется через информационно-коммуникационную сеть Интернет. Планирование и реализация учебного процесса при использовании онлайн-курса приобретает свои специфические черты, поэтому мы рассматриваем их и предлагаем рекомендации для организации этого процесса.

Ключевые слова: **онлайн-курс, педагогические технологии, самостоятельная работа студента, учебная дисциплина «История физической культуры и спорта», высшее профессиональное образование, смешанное обучение**

Информационно-коммуникационные технологии занимают особое место в образовательном процессе, расширяя возможности как преподавателя, так и студента. В настоящее время важно научить студентов учиться самостоятельно, обновлять знания и повышать свою квалификацию. В связи с этим традиционные формы обучения студентов в университетах претерпевают изменения. В вузах должна быть такая система образования, которая быстро реагирует на запросы рынка труда, выпускает конкурентоспособных специалистов.

Смешанное обучение представляет собой образовательную технологию, предполагающую сочетание традиционного обучения и элементов дистанционных технологий – онлайн-обучения. Сочетание двух этих элементов предполагает их одинаковую важность в учебном процессе. Необходимо отметить, что смешанное обучение имеет в виду большую самостоятельную работу обучающегося, его участие в выстраивании собственного образовательного маршрута. Особую актуальность смешанное обучение приобретает в последнее время, что объясняется как потребностью общества в особых технологиях и формах образования, так и развитием информационных технологий, позволяющих рассматривать дистанционный аспект смешанного обучения как особую автономную технологию, обладающую своими особенностями, стандартами, понятийным аппаратом.

В процессе смешанного обучения одинаково важны и онлайн-обучение, и обучение с участием педагога. Исследователи Института Клейтона Кристенсена (Clayton Christensen Institute) выделили параметры смешанного обучения, обеспечивающие повышение качества образования:

– персонализация;
– обучение, основанное на мастерстве (mastery based learning);
– создание среды высоких достижений;
– личная ответственность обучающихся за собственные учебные результаты [1].

Поскольку мы рассматриваем технологию смешанного обучения во взаимодействии с онлайн-курсами, необходимо рассмотреть определение данного понятия. Онлайн-курс – это совокупность видов, форм и средств образовательной деятельности, которые реализуются с применением электронного обучения, обеспечивают достижение определенных результатов на основе электронных образовательных ресурсов, размещенных в электронной образовательной среде, доступ к которой осуществляется через информационно-коммуникационную сеть Интернет.

К преимуществам онлайн-курсов для реализации различных педагогических технологий мы относим:

– удобный формат освоения (выстраивается индивидуальный график работы с каждым обучающимся, в любом удобном месте);
– возможность асинхронной работы [2];
– регулярность и насыщенность учебного графика, который сравним с учебным процессом очной формы обучения [3].

Проведенными ранее исследованиями установлено, что сочетание различных форм обучения активизирует учебный процесс и повышает его эффективность [4]. Использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ) позволяет создать модель смешанного обучения (Blended Learning Model), в которой объединяются преимущества очного преподавания и дистанционного обучения.

История физической культуры и спорта (История ФКиС) относится к числу гуманитарных теоретико-педагогических дисциплин. Она составляет важный раздел спортивной науки. Ее предметом является изучение общих закономерностей возникновения и развития физической культуры и спорта в жизни человеческого общества. История ФКиС изучает средства, формы и методы, идеи и теории в области физической культуры и спорта. Она рассматривает физическую культуру и спорт как органическую часть всей человеческой культуры, воспитания, образования и оздоровления людей, подготовки их к трудовой и военной деятельности. История ФКиС прослеживает эволюцию физической культуры и спорта с древнейших времен до наших дней в условиях различных цивилизаций.

В процессе формирования предмет «История ФКиС» вобрал в себя знания из гражданской и военной истории, истории педагогики, культуры, медицины, теории и методики физического воспитания, спортивно-педагогических и медико-биологических дисциплин и др. Это обстоятельство, с одной стороны, свидетельствует, что данный курс неразрывно связан с названными дисциплинами, с другой – что по своей сути он должен выполнять интегрирующую функцию в системе учебных дисциплин институтов физической культуры и спорта. Значение предмета ИФКиС состоит, прежде всего, в выявлении истоков и сохранении мировой и национальной культур: физическая культура, как известно, есть часть общей культуры. Знание истории ФКиС очень важно при подготовке квалифицированных физкультурных кадров. Ее изучение способствует расширению общего кругозора специалистов, их эрудиции, активизации творческого мышления, повышает теоретический уровень и обогащает опытом прошлого. Знание истории ФКиС помогает лучше понять процессы, происходящие в физкультурном движении в настоящее время, позволяет предвидеть тенденции его развития, прогнозировать его будущее.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины «История ФКиС» (модуля):

– способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1). Индикаторы достижения компетенции ОПК-1:

– понимает и объясняет сущность приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, профессионального обучения, законодательства о правах ребенка, трудового законодательства (ОПК-1.1);

– применяет в своей деятельности основные нормативно-правовые акты в сфере образования и нормы профессиональной этики, обеспечивает конфиденциальность сведений о субъектах образовательных отношений, полученных в процессе профессиональной деятельности (ОПК-1.2);

– способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8). Индикаторы достижения компетенции ОПК-8:

– применяет методы анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний, в том числе в предметной области (ОПК-8.1);

– проектирует и осуществляет учебно-воспитательный процесс с опорой на знания предметной области, психолого-педагогические знания и научно обоснованные закономерности организации образовательного процесса (ОПК-8.2).

Онлайн-курс по курсу «История физической культуры и спорта» разработан в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и учебным планом по программам бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направленность «Физическая культура».

Цель предмета История ФКиС – вооружить студентов историческими знаниями, которые они смогут использовать в педагогической практике своей будущей специальности. Перед дисциплиной «История ФКиС» стоят следующие основные задачи:

– показать с научных позиций становление, состояние и развитие физической культуры и спорта в разные периоды существования человеческого общества;

– раскрыть значение, роль и место физической культуры и спорта в жизни общества на разных этапах его развития;

– способствовать формированию научного мировоззрения, исторического самосознания и критического мышления;

– прививать любовь к благородной профессии педагога, тренера, организатора и пропагандиста физкультурного движения;

– способствовать повышению обшей культуры, расширению умственного кругозора, обогащению знаний в области физической культуры и спорта;

– развить способность к самостоятельной творческой работе, соединяя учебно-познавательные и научные задачи.

Цель исследования: изучить организацию учебного процесса по дисциплине «История физической культуры и спорта» с применением технологии смешанного обучения при использовании онлайн-курса.

Объект исследования: учебный процесс по дисциплине «История физической культуры и спорта» с применением технологии смешанного обучения.

Задачи исследования:

1. Изучить теорию и практики внедрения смешанного обучения в учебный процесс высших учебных заведений.

2. Разработать модель смешанного обучения по дисциплине «История физической культуры и спорта»;

3. Экспериментально обосновать эффективность модели смешанного обучения по дисциплине «История физической культуры и спорта».

Научная новизна исследования заключается в разработке онлайн-курса по дисциплине «История физической культуры и спорта» и реализации модели смешанного обучения при подготовке будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Теоретическая и практическая значимость исследования: результаты исследований, полученных в ходе выполнения данного исследования, позволили сформировать вывод о целесообразности использования технологии смешанного обучения с использованием онлайн-курса как дополнительного ресурса при изучении дисциплины «История физической культуры и спорта».

Методы исследования: в работе особое значение придается анализу и систематизации материалов и сведений о развитии физической культуры и спорта с древнейших времен до настоящего времени в целях оптимизации образовательного процесса в рамках образовательной деятельности с применением технологии смешанного обучения. Для этого потребовалось применение различных методик и процедур исследования. Применены методы работы с литературными источниками (изучение, систематизация, сопоставление, сравнение и т. д.); аналитические методы (индуктивный, дедуктивный). Для выявления индивидуальных форм мотивации к занятиям историей физической культуры использованы методы наблюдения и опроса.

Для изучения возможности использования модели смешанного обучения в учебном процессе проводилось анкетирование среди студентов очной формы обучения Института физической культуры СВФУ им. М.К. Аммосова. Было опрошено 150 студентов, обучающихся на 1–5 курсах. 73,8% студентов имеют возможность постоянно использовать компьютер в процессе обучения, 72,4% имеют доступ к сети Интернет дома. Студенты используют компьютер для работы в программах общего, специального назначения и для других целей. Большинство студентов считают свой уровень владения компьютером средним. 40,5% студентов выбрали для обучения интернет-технологии дистанционного обучения, 39,1% – кейс-технологию, 5,0% – оба вида, 15,4% затруднились с ответом. Все студенты отметили, что обе технологии удобны для обучения и предоставляют возможность получить консультаций преподавателей. Исследование показало, что половина студентов (52,5%) готовы обучаться по некоторым предметам с использованием ДОТ, чему способствует наличие постоянного доступа к сети Интернет, возможности пользоваться электронной почтой дома, средний уровень владения компьютерными технологиями. Для оценки эффективности использования ДОТ в учебном процессе нами был проведен формирующий эксперимент по внедрению новых технологий при изучении дисциплины «История ФКиС». Участниками эксперимента стали студенты 2 курса, изучающие историю ФКиС. Для обеспечения учебного процесса с использованием ДОТ был создан онлайн-курс, содержащий описание курса и учебный модуль. Лекционный материал был максимально структурирован. В состав комплекса вошли видеолекции, текстовый материал, тестовые задания по каждой теме, иллюстративные материалы (презентации). Материалы онлайн-курса были размещены на Открытом образовательном портале СВФУ – online.s-vfu.ru. В использованной нами модели смешанного обучения компоненты очного и дистанционного учебного процесса гармонично взаимодействуют. Так, лекционные и семинарские занятия студенты должны были посещать очно по учебному расписанию, в дистанционную часть вошли самоподготовка, самоконтроль, выполнение самостоятельной работы и контрольное тестирование. Для каждого этапа обучения были установлены определенные сроки. Для самостоятельной работы каждому студенту выдавалось индивидуальное задание. Выполненные задания студенты загружали в платформу online.s-vfu.ru, получая в ответ в форме комментария от преподавателя с указанием допущенных ошибок. Во время аудиторных занятий можно было получить дополнительные консультации у преподавателя. На контрольном этапе эксперимента после изучения всего курса был определен уровень знаний студентов в форме итогового теста, включающего вопросы по всем трем разделам курса. Для сравнения тестирование проводилось в экспериментальной (обучавшейся по технологии смешанного обучения) и контрольной (обучавшейся традиционным способом) группах. В качестве критерия уровня знаний был использован коэффициент усвоения знаний (Кα), рассчитанный по формуле [5]: Кα = a/p, где «a» – число правильных ответов, а «p» – число заданий в предлагаемых тестах. Определяли среднее значение Кα в каждой из групп. В экспериментальной группе Кα составил 0,69, в контрольной – 0,51. Статистическая обработка результатов эксперимента показала достоверность разницы между Кα в экспериментальной и контрольной группах при P = 0,95 [6]. После окончания дистанционного курса в экспериментальной группе проводилось выходное анкетирование, целью которого являлась оценка качества созданного онлайн-курса. Результаты анкетирования показали, что студенты удовлетворены содержанием курса, участием преподавателей в их обучении, ясностью и полезностью учебного материала, проведенным тестированием и уровнем сложности обучения. Студенты отметили, что тестирование онлайн стимулировало равномерное изучение курса в течение учебного года, помогло закрепить пройденный материал, проверить свои знания. Студенты отметили преимущества смешанного обучения: полное методическое обеспечение (80,0%); получение иллюстративных материалов (53,3%); индивидуальное общение преподавателя со студентами (20,0%); консультации преподавателя (33,3%); рациональное распределение времени студентов (53,3%); наличие графика тестирования (60,0%); оперативный обмен информацией – (73,3%). Все студенты, проходившие смешанное обучение, успешно сдали экзамен по дисциплине «История ФКиС». Средний балл в экспериментальной группе составил 4,07; абсолютная успеваемость – 100,00%; качественный показатель – 86,7%; соответствующие показатели контрольной группы – 3,33; 88,5%; 37,7%.

Внедрение технологии смешанного обучения состояло в несколько этапов:

1. Подготовительный этап. Был проведен анализ учебного плана, рабочей программы, мультимедийных, цифровых, раздаточных, контрольно-измерительных учебных материалов по дисциплине «История ФКиС». Анализ показал, что основным недостатком в существующих материалах является отсутствие теоретического материала по темам занятий, видеолекций, недостаточно разработан контрольно-измерительный материал.

2. Разработка онлайн-курса. В качестве образовательной платформы был выбран Открытый образовательный портал СВФУ – online.s-vfu.ru. При разработке онлайн-курса особое внимание уделялось методическим рекомендациям по организации самостоятельной работы студентов в онлайн- и офлайн-режимах. Была актуализирована рабочая программа дисциплины, где учитывалась трехэтапная система обучения студентов, такие как подготовительный – до занятия, основной – на занятии и завершающий – после занятия. Подготовительный этап подразделяется на теоретическую и практическую части. В теоретическую часть входят подготовленные преподавателем лекционные материалы в виде видеолекций, электронных учебных материалов и презентаций по темам лекций. Практическая часть состоит из тестовых и контрольных заданий, готовятся презентации.

3. Апробация онлайн-курса. Апробация онлайн-курса проходила в виде онлайн- и офлайн-тестирования. Также на этом этапе создавались и публиковались цифровые учебные материалы видеолекции, мультимедийные материалы, фонд оценочных средств (экзаменационные билеты, банк тестов, вопросов и т. д.).

4. Организация и внедрение смешанного обучения в учебный процесс. На первоначальном этапе внедрения для апробации была выбрана только одна группа второго курса. На протяжении всего использования технологии смешанного обучения проводился контроль качества использования электронных ресурсов и усвоения учебного материала. По результатам контроля усвоения учебного материала в конце семестра студенты показали 78% усвоения учебного материала, причем в начале учебного процесса этот показатель был в 2 раза ниже. Повышение показателя усвоения учебного материала обусловлено тем, что на этапе контроля была выявлена тенденция повышения уровня сложности при выборе студентами контрольно-измерительных материалов, как уже отмечалось выше, после каждого раздела студентам предлагались на выбор контрольно-измерительные материалы разных уровней сложности. Таким образом, при подведении итогов хотелось бы отметить, что смешанное обучение стимулирует выработку навыков самообучения, способствует развитию ответственного отношения к обучению, самомотивации к поиску интересующей информации. Серьезной проблемой традиционного обучения является отсутствие мотивации, личного смысла обучения, а при смешанном обучении развивается у студентов личная

ответственность за результат. При подведении итогов изучения пройденного материала студенты испытывают чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, они начинают понимать, что сами принимают решения и результаты, это их зона ответственности.

Проведенное исследование показало, что использование модели смешанного обучения стимулирует учебный процесс, повышает самоорганизацию и самодисциплину студентов, приводит к повышению уровня знаний.

Рассмотренная нами модель смешанного обучения во взаимодействии с системой электронного и дистанционного обучения отвечает современным тенденциям. Отметим, что результативность в достижении основных целей, которые ставят высшие учебные заведения, обеспечивается за счет постоянного проведения исследовательской работы по развитию онлайн-курсов. Современная система образования предполагает наличие большого количества часов самостоятельной работы студентов, поэтому электронные онлайн-курсы, предоставляя необходимые материалы, задания и возможность обратной связи на удаленном расстоянии, крайне важны для обучающихся. Кроме того, появляется возможность выстраивания индивидуального графика обучения, создания условий для погружения студента в профессиональную деятельность. Электронные онлайн-курсы распространяются все больше, предоставляя новые возможности для реализации педагогических технологий, тем самым обеспечивая качество обучения и формирование грамотных, самостоятельных и творческих специалистов.

Библиографический список

1. Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения. *Молодой ученый*. 2015; № 7: 809–811.
2. Ильяшенко Л.К., Ваганова О.И., Смирнова З.В., Прохорова М.П., Гладкова М.Н. Формирование компетентности будущих инженеров в условиях контекстного обучения. *Международный журнал машиностроения и технологий*. 2018; Т. 9, № 4: 1001–1007.
3. Смирнова З., Ваганова О., Шевченко С., Книжная А., Огородова М., Гладкова М. Оценка образовательных результатов студентов программы бакалавриата. *Математика. Образование*. 2016; № 11 (10): 3469–3475.
4. Саттарова О.Е. Информационные технологии как средство совершенствования качества подготовки и повышения квалификации провизоров. *Фармация*. 2009; № 7: 44–47.
5. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Педагогика, 1995.
6. Селевко Г.К., Басов А.В. *Новое педагогическое мышление: педагогический поиск и экспериментирование*. Ярославль. ЯОИУУ, 1991.

References

1. Loginova A.V. Smeshannoe obuchenie: preimuschestva, ogranicheniya i opaseniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 7: 809-811.
2. Il'yashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Prohorova M.P., Gladkova M.N. Formirovanie kompetentnosti buduschih inzhenerov v usloviyah kontekstnogo obucheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal mashinostroeniya i tehnologij*. 2018; T. 9, № 4: 1001-1007.
3. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Knizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov studentov programmy bakalavriata. *Matematika. Obrazovanie*. 2016; № 11 (10): 3469-3475.
4. Sattarova O.E. Informacionnye tehnologii kak sredstvo sovershenstvovaniya kachestva podgotovki i povysheniya kvalifikacii provizorov. *Farmaciya*. 2009; № 7: 44-47.
5. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1995.
6. Celevko G.K., Basov A.V. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie: pedagogicheskij poisk i `eksperimentirovanie*. Yaroslavl'. YaOIUU, 1991.

Статья поступила в редакцию 19.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-185-187

Fargieva Z.S., *teaching assistant, Department of Mathematics and Information Computing Technology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: kafedra916@gmail.com*

ORGANIZATION OF PRODUCTIVE COOPERATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FUTURE BACHELORATES. As part of the ongoing research, the article updates the task of searching for means of developing a culture of professional communication among future bachelors in the higher education system. The study substantiates ways to form a culture of professional communication among future bachelors in the process of organizing productive cooperation in the digital environment. The researcher carries out an analysis of scientific sources reflecting existing pedagogical methods of the process of formation of the quality under study. Based on theoretical and practical evidence-based scientific research, a conclusion is made about the influence of productive cooperation in the digital environment on the formation of a culture of professional communication among future bachelors. Based on an analysis of scientific literature, the author's algorithm for organizing educational and professional cooperation of future bachelors using digital resources and services that allow virtual communication is proposed. The scientific novelty of the research is the possibility of using such a pedagogical tool as organizing productive cooperation in the digital environment to form a culture of professional communication among future bachelors. Theoretical significance is realized in findings that enrich scientific ideas about ways to form a culture of professional communication among future bachelors. Practical significance concerns the developed algorithm for organizing educational and professional cooperation in the digital environment that can be used to develop communication skills in bachelors of various fields of study.

Key words: **higher education, future bachelors, culture of professional communication, organization of productive cooperation, digital environment, virtual communication**

***З.С. Фаргиева**, асс., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: kafedra916@gmail.com*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

В статье актуализирована задача поиска средств формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в системе высшего образования. Цель исследования: обоснование возможностей формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в процессе организации продуктивного сотрудничества в цифровой среде. Для достижения цели проведен анализ научных источников, отражающих существующие педагогические способы процесса формирования исследуемого качества. С опорой на теоретико-практические доказательные научные исследования сделан вывод о влиянии продуктивного сотрудничества в цифровой среде на формирование культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. На основании анализа научной литературы предложен авторский алгоритм организации учебно-профессионального сотрудничества будущих бакалавров с применением цифровых ресурсов и сервисов, позволяющих осуществлять виртуальную коммуникацию. Научная новизна исследования: обоснована возможность применения такого педагогического средства, как организация продуктивного сотрудничества в цифровой среде для формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. Теоретическая значимость: полученные выводы обогащают научные представления о способах формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. Практическая значимость: разработанный алгоритм организации учебно-профессионального сотрудничества в цифровой среде может быть использован для формирования коммуникативных умений и навыков у бакалавров различных направлений подготовки.

Ключевые слова: **высшее образование, будущие бакалавры, культура профессиональной коммуникации, организация продуктивного сотрудничества, цифровая среда, виртуальная коммуникация**

Способность к осуществлению эффективной коммуникации играет особую роль в профессиональной деятельности. Обсуждая модели важнейших навыков будущего, профессиональные сообщества выдвигают коммуникативную компетентность в качестве важнейшего качества личности современного специалиста. Существует мнение о том, что специалисты организаций предпочитают решать профессиональные задачи посредством делового общения. В свою очередь, потребители услуг более комфортно себя чувствуют в условиях непосредственной коммуникации с представителями различных организаций. Это обусловливает требования к наличию коммуникативных навыков у современных специалистов. Такой социальный запрос нашел отражение в определении результатов профессиональной подготовки будущих бакалавров. В частности, в качестве результата высшего образования определяется освоенность коммуникативной компетентности. Вместе с тем современная профессиональная среда характеризуется наличием ценностей, этики, регламентов общения. С этой точки зрения коммуникативные навыки предстают как элемент профессиональной культуры специалиста. В этом случае имеется в виду культура профессионального общения. Это сформированная система профессиональных ценностных ориентаций, социально-психологических знаний, коммуникативных умений, отражающихся в манере делового общения и поведении сотрудника.

Задача формирования культуры профессиональной коммуникации особенно важна на этапе профессионального образования. Именно на этом этапе усваиваются ценностные и профессиональные установки, которые будущий бакалавр будет учитывать при организации делового общения в процессе профессиональной деятельности. Существуют различные способы формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. Среди них необходимо выделить такой ресурс высшего образования, как учебная коммуникация в цифровой среде. Выбор данного способа обусловлен несколькими факторами. Существует тенденция к цифровизации высшего образования. Кроме того, электронные ресурсы и сервисы выступают не только как инструмент профессиональной деятельности, но и как средство коммуникации. В данных условиях целесообразно нацеливать будущих бакалавров на применение стратегии продуктивного сотрудничества, в том числе в виртуальной среде. Изложенные основания позволяют определить цель исследования как обоснование возможностей формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в процессе организации продуктивного сотрудничества в цифровой среде. Достижение данной цели обеспечивают задачи: 1) анализ научных источников, отражающих особенности и способы процесса формирования профессиональной коммуникации; 2) обоснование возможностей организации продуктивного сотрудничества в цифровой среде для формирования исследуемого качества; 3) проектирование алгоритма организации учебно-профессионального сотрудничества будущих бакалавров в цифровой образовательной среде; 4) формулирование выводов и перспектив исследования.

Научная новизна исследования заключается в обосновании возможностей использования такого педагогического средства, как организация продуктивного сотрудничества в цифровой среде для формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. Отмечается теоретическая значимость полученных выводов для обогащения научных представлений о способах формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. Практическая значимость видится в возможности применения алгоритма организации учебно-профессионального сотрудничеств в цифровой среде для формирования коммуникативных умений и навыков у бакалавров различных направлений подготовки.

В ходе анализа научной литературы были выявлены признаки культуры профессиональной коммуникации как научного понятия. Так, Н.В. Курилович выявляет в данном понятии ценностные и нормативные элементы, которые определяют используемые стратегии профессиональной коммуникации [1]. С.Л. Герасименко пишет о важности формирования эмоционального, поведенческого и рефлексивного компонентов профессионального общения [2]. Н.Л. Стеняшина дополняет существующие интерпретации содержания исследуемого понятия когнитивным компонентом [3]. Существуют исследования, посвященные выявлению специфики данного качества по отношению к различным профессиям. Данные сведения позволяют перейти к изучению процесса формирования исследуемого качества в условиях вуза. Это последовательный процесс освоения необходимых компонентов культуры профессионального общения в рамках педагогического взаимодействия. Он предполагает содействие будущим бакалаврам в: а) освоении знаний о профессиональной коммуникации; а) выработке положительного отношения к этическим нормам и ценностям делового общения; в) отработке умений конструктивного общения, в том числе в условиях конфликтов; г) получении эмоционально позитивного опыта применения полученных знаний и умений в ситуациях, имитирующих виды профессиональной деятельности; д) освоении навыков рефлексии осуществляемой коммуникации.

Процесс формирования компонентов культуры профессиональной коммуникации поддерживается с помощью различных форм и методов. Н.Л. Стеняшина в разработанной модели предлагает использовать интересные формы обучения: творческие мастерские и лаборатории, тренинг, самопрезентация, соревнование команд, защита проектов [3]. С.Л. Герасименко предлагает развертывать данную деятельность в рамках изучения иностранного языка. При этом используются такие методы, как решение педагогических задач, имитационное моделирование профессиональных ситуаций, метод деловой игры [2]. Коллектив авторов демонстрирует позитивные результаты применения диалоговых методов обучения [4]. И.В. Сагалаева предлагает использовать комплекс форм и методов работы, предполагающих организацию коммуникации студентов в рамках учебной и исследовательской деятельности. Интересно, что различные методы применяются в зависимости от этапа формирования необходимого качества и учитывают контекст профессиональной деятельности [5]. Е.А. Терехова пишет о необходимости использования таких способов обучения, которые основаны на командном взаимодействии. В ходе подобной работы студенты осваивают знания о психологии общения, получают опыт межличностной коммуникации, осваивают способы бесконфликтного общения [6].

Таким образом, в научной периодике предлагаются различные способы формирования культуры профессионального общения. При этом в источниках литературы недостаточно рассмотрены ресурсы коммуникации в цифровой среде. Вместе с тем данный вид обмена информацией активно используется в системе высшего образования. При обосновании возможностей формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в процессе организации продуктивного сотрудничества в цифровой среде будем ориентироваться на ряд теоретических положений.

Первое положение заключается в позитивном характере использования стратегии организации продуктивного сотрудничества в образовательной сфере. В отечественной науке и практике закрепились идеи педагогики сотрудничества. Основываясь на этих идеях, М.С. Селимханов проинтерпретировал их применительно к процессу совершенствования социального опыта студентов. При этом продуктивное сотрудничество понимается автором как объединение ресурсов субъектов образовательного взаимодействия для достижения единой учебной цели. В ходе проведенного автором исследования было доказано, что применение данного педагогического средства существенно обогащает практики выстраивания эффективных коммуникаций студентов и выступает основой для совершенствования их социального опыта [7]. Разделяя позицию автора, будем использовать термин «продуктивное сотрудничество» применительно к организации коммуникативной деятельности студентов.

Второе положение заключается в принципиальной применимости средств цифровой коммуникации в образовательных целях. В научной литературе существуют исследования, посвященные изучению потенциала использования цифровых ресурсов и сервисов для организации учебного и профессионального общения. Так, Н.Н. Максютова и А.С. Ли констатировали необходимость использования ресурсов онлайн-курсов в системе профессионального образования [8]. Такие курсы могут поддерживать развитие культуры профессиональной коммуникации. А.М. Шамаев пишет о том, что освоение информационно-коммуникационных технологий влияет на освоение специалистами современных способов социального взаимодействия с населением [9]. А.Г. Донской, О.А. Сахно и В.Н. Макашова обратились к исследованию такого средства профессиональной коммуникации, как профессиональные сетевые сообщества. В таких сообществах можно получить совет, поддержку, консультационную помощь [10]. Считаем важной задачей ознакомить студентов с инструментами, обеспечивающими коммуникацию с опытными коллегами в условиях, когда непосредственное общение затруднено. Исследование Г.В. Валеевой затрагивает такую задачу, как освоение студентами цифрового этикета, используемого в учебной коммуникации [11].

Синтезируя рассмотренные выше научные идеи, можем высказать предположение о том, что цифровая среда выступает не только источником информации и коммуникации. Современные возможности цифровых технологий позволяют организовать сотрудничество студентов в различных видах учебной деятельности. Данные технологии можно использовать в целях популяризации ценностей сотрудничества и формирования культуры профессиональной коммуникации. Полученные результаты позволяют разработать алгоритм организации продуктивного учебно-профессионального сотрудничества будущих бакалавров в цифровой образовательной среде с учетом направленности такого сотрудничества на формирование культуры профессиональной коммуникации.

В первую очередь следует определить цель применения ресурсов цифровой образовательной среды, которая будет заключаться в формировании культуры профессиональной коммуникации будущих бакалавров. Далее необходимо провести диагностическое исследование в форме анкетирования или беседы. Необходимо выявить интерес будущих бакалавров работе в цифровой среде, готовность к использованию цифровых технологий и участию в их разработке, предпочтения в выборе средств электронной коммуникации, осведомленность о правилах конструктивного виртуального общения. Следующим этапом работы будет определение содержательной основы учебной коммуникации: освоение психолого-педагогических знаний в сфере делового общения; изучение инструментов, используемых в профессиональной коммуникации; поддержка производственной практики; помощь в организации учебно-исследовательской деятельности; социальное проектирование. На этом этапе важно определить образовательный продукт деятельности будущих бакалавров, который будет свидетельствовать о результативности сотрудничества. Далее выбираются цифровые средства, которые позволят организовать коммуникацию. В качестве таких средств можно рассматривать средства онлайн-коммуникации в рамках учебной деятельности; образовательный ресурс в виде дистанционного учебного курса, предполагающий возможность обратной связи; группу в социальной сети для учебной коммуника-

ции и консультативной деятельности; профессиональные сетевые сообщества; многопользовательские средства поддержки проектной деятельности. Затем устанавливаются участники виртуального общения: вся учебная группа; проектные команды; студенты, осуществляющие индивидуальное взаимодействие между собой или с преподавателем. Выбираются модераторы групп. Вырабатываются основные этические правила коммуникации. Важно акцентировать внимание на то, что в виртуальном общении, так же, как и в непосредственном, поддерживаются ценности и этические нормы позитивной социальной коммуникации. Следующим этапом служит апробация способов виртуальной коммуникации. На этом этапе реализуется основное содержание взаимодействия. Для этого можно использовать известные формы организации учебной деятельности: учебное проектирование, командную работу, деловую игру, имитационное моделирование. Завершающим этапом организации продуктивного сотрудничества будет этап обсуждения полученных результатов и рефлексия успешности освоения коммуникативных умений. Результатом реализации предложенного алгоритма будет получение будущими бакалаврами опыта продуктивного взаимодействия в цифровой среде; апробация знаний и умений в сфере коммуникации; изучение возможностей применения привычных цифровых инструментов в условиях учебной деятельности; ознакомление с новыми средствами профессиональной деятельности; выработка отношения к правилам виртуальной коммуникации.

В качестве заключения сформулируем основные выводы и перспективы проведенного исследования.

В системе высшего образования назрела необходимость поиска эффективных средств формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров. Данная образовательная задача подтверждается анализом научной литературы. В научной периодике обсуждается сущность и содержание понятия «культура профессиональной коммуникации». Для его формирования в образовательном взаимодействии предлагаются различные формы и методы. При этом в изученных научных источниках недостаточное внимание уделяется изучению возможностей цифровой среды в исследуемом процессе. С опорой на теоретико-практические доказательные научные исследования обоснована возможность организации продуктивного сотрудничества в цифровой среде для формирования исследуемого качества. В частности, учитывались следующие положения: перспективность применения идеи продуктивного сотрудничество в системе высшего образования; наличие потенциала цифровых ресурсов и сервисов для организации учебной и профессиональной коммуникации. На основании анализа научной литературы предложен авторский алгоритм организации учебно-профессионального сотрудничества будущих бакалавров в цифровой образовательной среде. Перспективы исследования связываются с возможностями применения предложенного алгоритма при разработке методического обеспечения организации продуктивной коммуникации будущих бакалавров, а также при проектировании плана эмпирической проверки сделанных выводов. Представленные выводы подтверждают достижение основной цели и выполнение задач исследования.

Библиографический список

1. Курилович Н.В. Культура профессионального общения: анализ понятий. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2010; № 9 (89): 67–72.
2. Герасименко С.Л. Коммуникативная культура профессиональной деятельности врача и ее развитие в условиях медицинского вуза. *Гаудеамус.* Психолого-педагогический журнал. 2007; Т. 1, № 11: 126–132.
3. Стеняшина Н.Л. Формирование коммуникативной культуры будущих бакалавров менеджмента как педагогически организованный процесс в вузе. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2017; № 4: 96–99.
4. Сырова Н.В., Коротеева О.Д., Чумакова Л.А. Формирование коммуникативной культуры будущих бакалавров-педагогов через диалоговое взаимодействие. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-1: 324–327.
5. Сагалаева И.В. Технология формирования профессионально-коммуникативной культуры у студентов экономических специальностей. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 74-2: 245–249.
6. Терехова Е.А. Проблемы формирования культуры делового общения у студентов, обучающихся на юридических факультетах вузов. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023; № 7.2 (26): 187–194.
7. Селимханов М.С. Ведущие принципы организации продуктивного сотрудничества студентов для совершенствования их социального опыта. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2020; Т. 12, № 3 (49): 88–93.
8. Максютова Н.Н., Ли А.С. Дополнительное профессиональное образование в области разработки онлайн-курсов для преподавателей колледжа. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2022; № 1 (50): 58–64.
9. Шамаев А.М. Использование современных информационно-коммуникационных технологий для развития культуры социального взаимодействия с населением у сотрудников полиции. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2023; № 1 (54): 95–104.
10. Донской А.Г., Сахно О.А., Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2021; № 2 (47): 15–30.
11. Валеева Г.В. Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета. *Гуманитарные ведомости ТГПУ*. 2022; № 3 (43): 104–115.

References

1. Kurilovich N.V. Kul'tura professional'nogo obscheniya: analiz ponyatij. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010; № 9 (89): 67-72.
2. Gerasimenko S.L. Kommunikativnaya kul'tura professional'noj deyatel'nosti vracha i ee razvitie v usloviyah medicinskogo vuza. *Gaudeamus.* Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2007; T. 1, № 11: 126-132.
3. Stenyashina N.L. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury buduschih bakalavrov menedzhmenta kak pedagogicheski organizovannyj process v vuze. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2017; № 4: 96-99.
4. Syrova N.V., Koroteeva O.D., Chumakova L.A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury buduschih bakalavrov-pedagogov cherez dialogovoe vzaimodejstvie. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-1: 324-327.
5. Sagalaeva I.V. Tehnologiya formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kul'tury u studentov `ekonomicheskih special'nostej. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2008; № 74-2: 245-249.
6. Terehova E.A. Problemy formirovaniya kul'tury delovogo obscheniya u studentov, obuchayuschihsya na yuridicheskih fakul'tetah vuzov. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2023; № 7.2 (26): 187-194.
7. Selimhanov M.S. Veduschie principy organizacii produktivnogo sotrudnichestva studentov dlya sovershenstvovaniya ih social'nogo opyta. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2020; T. 12, № 3 (49): 88-93.
8. Maksyutova N.N., Li A.S. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v oblasti razrabotki onlajn-kursov dlya prepodavatelej kolledzha. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2022; № 1 (50): 58-64.
9. Shamaev A.M. Ispol'zovanie sovremennyh informacionno-kommunikacionnyh tehnologij dlya razvitiya kul'tury social'nogo vzaimodejstviya s naseleniem u sotrudnikov policii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2023; № 1 (54): 95-104.
10. Donskoj A.G., Sahno O.A., Professional'nye setevye soobschestva kak resurs neformal'nogo povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2021; № 2 (47): 15-30.
11. Valeeva G.V. Cifrovoj `etiket v virtual'nom obrazovatel'nom prostranstve universiteta. *Gumanitarnye vedomosti TGPU*. 2022; № 3 (43): 104-115.

Статья поступила в редакцию 12.11.23

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-187-190

***Shatalov M.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Leningrad Regional Institute for Educational Development (St. Petersburg, Russia), E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*

***Solonko P.A.**, postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: solonko@academykotin.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE METHODS FOR INTEGRATING RESOURCES OF THE ALL-RUSSIAN CHILDREN AND YOUTH MILITARY-PATRIOTIC MOVEMENT "YUNARMIA" IN TRAINING THE BASICS OF LIFE SAFETY. The article discusses results of the study related to the justification of a three-level methodology for the development of a methodology for integrating the resources of the All-Russian children's and youth military-patriotic movement "Yunarmia" in the process of teaching the basics of life safety in order to increase the efficiency of achieving educational results associated with the patriotic education of students. As the main components of the methodology, both methodological approaches widely used in pedagogy (systemic, axiological, activity-based, integrative, problem-based, technological) and the historical-geographical approach proposed by the authors of the article are substantiated, which determines the priority of interdisciplinary inte-

gration of the fundamentals of life safety with history and geography in a patriotic education of youth. The relationship between the selected approaches is revealed. The presented material serves as the basis for the conclusion about the role of methodological approaches as the basis for studying, as well as tools for designing and transforming the educational process, and therefore the development of the author's methodology for teaching the basics of life safety.

Key words: **state policy, patriotic education, basics of life safety, All-Russian children's and youth military-patriotic movement "Yunarmia", integration, three-level methodology, methodological approaches, historical and geographical approach**

***М.А. Шаталов**, д-р пед. наук, доц., Ленинградский областной институт развития образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*
***П.А. Солонько**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: solonko@academykotin.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ИНТЕГРАЦИИ РЕСУРСОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ЮНАРМИЯ» В ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются результаты исследования, связанные с обоснованием трёхуровневой методологии для разработки методики интеграции ресурсов Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического движения «Юнармия» в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности в целях повышения эффективности достижения в нём образовательных результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся. В качестве основных составляющих методологии обосновываются как широко применяемые в педагогике методологические подходы (системный, аксиологический, деятельностный, интегративный, проблемный, технологический), так и предложенный авторами статьи историко-географический подход, определяющий приоритетность межпредметной интеграции основ безопасности жизнедеятельности с историей и географией в патриотическом воспитании молодёжи. Раскрывается взаимосвязь отобранных подходов. Представленный материал служит основой для вывода о роли методологических подходов как оснований изучения, а также инструментов проектирования и преобразовании образовательного процесса, а значит – и разработки авторской методики обучения основам безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: **государственная политика, патриотическое воспитание, основы безопасности жизнедеятельности, Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое движение «Юнармия», интеграция, трёхуровневая методология, методологические подходы, историко-географический подход**

Специфика современного этапа развития российского общества предопределила признание в качестве одного из приоритетов государственной политики Российской Федерации патриотическое воспитание молодежи. В решении этой задачи важен вклад всех государственных, социальных и общественных институтов. Однако ключевая роль среди них по праву принадлежит общему образованию.

Приоритетность задачи патриотического воспитания обучающихся общеобразовательных организаций, а также образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего общего образования, находит отражение в ряде нормативных документов. Так, в федеральных государственных образовательных стандартах общего (основного, среднего) образования она реализуется в форме личностных образовательных результатов [1; 2], достижению которых должно способствовать раскрытие в процессе обучения воспитательного потенциала каждого учебного предмета. При этом особое внимание мы обращаем на такой предмет, как «Основы безопасности жизнедеятельности», который считаем одним из предметов-лидеров в деле патриотического воспитания подрастающего поколения.

Важно отметить, что в педагогической науке и практике накоплен богатый опыт патриотического воспитания обучающихся, в том числе в обучении основам безопасности жизнедеятельности. Так, в науке рассматривались вопросы формирования патриотизма [3], методики развития гражданской идентичности [4] и другие аспекты.

Вместе с тем острота современной геополитической ситуации, взятый Россией курс на отстаивание своего суверенитета, традиционных духовно-нравственных ценностей и другие факторы детерминируют поиск и внедрение в образовательный процесс современной школы адекватных времени и наиболее эффективных дидактико-методических, а также социально-педагогических практик. Одной из таковых мы рассматриваем Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое движение «Юнармия» (далее – ВДЮ ВПД «Юнармия»).

ВДЮ ВПД «Юнармия» создано в 2016 году, а его деятельность связана с привитием молодёжи любви к Родине, воспитанием уважения к её историческому наследию, готовности к её защите. При этом содержание мероприятий, проводимых этим движением, тесно связано с учебным содержанием предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (темы «Основы обороны государства», «Основы противодействия экстремизму и терроризму», «Основы здорового образа жизни», «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи» и другие) [5; 6].

Следует отметить, что деятельность детско-юношеских общественных движений также становится предметом отдельных научных исследований. Так, в науке изучались педагогические условия формирования конструктивной гражданской позиции у участников юнармейского движения [7]. В то же время вопросы использования потенциала ВДЮ ВПД «Юнармия» в обучении основам безопасности жизнедеятельности до настоящего времени не получили должного внимания в теории и методике обучения данному учебному предмету.

Этот вывод подтверждают результаты анкетирования учителей и преподавателей основ безопасности жизнедеятельности, согласно которым ресурсные возможности ВДЮ ВПД «Юнармия» недостаточно используются в практике обучения. Основные причины этого – отсутствие целостной методики их интегрирования в процесс обучения основам безопасности жизнедеятельности и, как следствие, недостаточность методических рекомендаций и разработок по соответствующей организации урочной, внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся.

Таким образом, в настоящее время актуальной для развития педагогической науки и практики становится разработка, обоснование и внедрение методики интеграции ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия» в обучение основам безопасности жизнедеятельности для повышения эффективности достижения образовательных результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся. Именно такая цель легла в основу проводимого нами исследования.

Достижение обозначенной цели исследования связано с решением ряда задач, одной из которых является отбор методологических оснований для разработки авторской методики обучения основам безопасности жизнедеятельности. Иначе говоря – формирование методологии проводимого нами исследования.

При решении этой задачи мы учитывали особенности развития современной педагогической науки (многоуровневость методологии, междисциплинарный синтез знаний и другие), а также стремились усилить преобразующий и обеспечить прогностический потенциал формулируемых в работе теоретических положений. В итоге нами была предложена трёхуровневая методология исследования, включающая общенаучный и психолого-педагогический уровни, а также уровень методологии конкретного исследования. Все они иерархически взаимосвязаны и сконцентрированы вокруг цели выполняемого исследования.

Основу каждого из перечисленных уровней методологии составили отобранные нами методологические подходы. Дадим им краткое обоснование.

Прежде всего отметим, что необходимость учёта многокомпонентной структуры как процесса обучения основам безопасности жизнедеятельности, так и методики обучения этому предмету предопределили применение *системного подхода*. Он был отнесён нами к *общенаучному* уровню методологии.

Системный подход в науке рассматривают в качестве метода познания, основанного на рассмотрении объектов как систем [8]. Следовательно, позволяя рассмотреть предмет исследования в единстве и во взаимосвязи всех его компонентов, именно системный подход даёт возможность моделировать процесс обучения основам безопасности жизнедеятельности с учётом ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия», проектировать соответствующую методическую систему, а также разрабатывать реализующую эту систему методику обучения данному учебному предмету.

Ко второму – *психолого-педагогическому* – уровню методологии нами был отнесён ряд методологических подходов. Среди них аксиологический, деятельностный, интегративный, проблемный и технологический подходы.

Представляя эти подходы, отметим, что достижение образовательных результатов обучения основам безопасности жизнедеятельности, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся, связано с приобщением молодёжи к традиционным ценностям российского общества. В этой связи непременным атрибутом методологии нашего исследования выступает *аксиологический подход*.

Как известно, ценности отражаются в сознании личности в форме её ценностных ориентаций. При этом сами ценностные ориентации формируются в ходе освоения социокультурного опыта, составляют внутреннюю основу отношения человека к миру и выступают регуляторами его деятельности, проявляясь в её целях, содержании и результатах [9]. Это стимулирует рассмотрение ценностей, составляющих основу патриотического воспитания (Родина, патриотизм, гражданственность, служение отечеству и его защита и другие), важнейшими составляющими содержания обучения основам безопасности жизнедеятельности, подлежащими присвоению обучающимися в ходе их активной учебно-познавательной деятельности.

Для проектирования этого процесса и его последующей методической интерпретации интерес вызывает сформированное в педагогике представление о ценностях-целях и ценностях-средствах (ценности-знания, ценности-отношения и т. д.), выступающих инструментами формирования ценностей-целей [10]. С учётом этого мы предлагаем рассматривать перечисленные выше ценности в качестве ценностей-целей, аккумулирующих вокруг себя ценностно-ориентированные элементы учебного содержания, а авторскую методику обучения основам безопасности жизнедеятельности считаем важным строить в направлении их (ценностей-целей) поступательного присвоения обучающимися в следующей динамике: ценности-знания → ценности-действия → ценности-смыслы → ценности-убеждения.

Как было отмечено, ценности в форме ценностных установок проявляются в деятельности личности. В этом мы видим значимый аспект взаимосвязи аксиологического подхода с *деятельностным подходом*, а значит, и необходимость применения последнего в практике патриотического воспитания обучающихся.

В современных реалиях обучения основам безопасности жизнедеятельности, в решении задач патриотического воспитания средствами этого учебного предмета важно учитывать единство и возможности урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Так, внеурочная деятельность более вариативна по содержанию и менее ограничена по времени, что в большей мере способствует раскрытию практических аспектов изучаемого школьниками программного материала.

Тем не менее ресурсы процесса обучения основам безопасности жизнедеятельности (материально-техническая база учебного кабинета и т. д.) всё же ограничены, особенно в части вовлечения обучающихся в продуктивно-творческие и социально значимые внешкольные виды деятельности, столь эффективные в практике их патриотического воспитания. Этим детерминированы идея и целесообразность расширения образовательного пространства процесса обучения основам безопасности жизнедеятельности за счёт интегрирования в него ресурсов ВДЮ ВПД «Юнармия», использующего в своей деятельности инфраструктуру Министерства обороны Российской Федерации, Центрального спортивного клуба армии, а также Добровольного сообщества содействия армии, авиации и флоту.

Развивая сказанное, отметим, что выдвинутую нами идею и разрабатываемую на её основе авторскую методику мы связываем с общим усилением интеграционных процессов в обучении основам безопасности жизнедеятельности. Этим и определяется необходимость применения в нашем исследовании *интегративного подхода*. При этом помимо уже затронутых направлений интеграции в обучении (урочной и внеурочной деятельности, внутришкольной и внешкольной деятельности и т. д.) значимым также считаем его широкое межпредметное построение с акцентом на реализации межпредметных связей основ безопасности жизнедеятельности с историей, географией, обществознанием и другими учебными предметами.

Говоря о важности усиления интеграционных процессов в обучении основам безопасности жизнедеятельности, нельзя не отметить, что одним из оснований и механизмом интеграции в научном, а значит, и в учебном, познании выступает *проблема* [11]. Именно проблема (научная, учебная) наиболее эффективно обеспечивает интеграцию знаний и умений, которая, в свою очередь, приводит к постановке новых проблем. В этом мы видим неразрывную взаимосвязь интегративного подхода с *проблемным подходом* и целесообразность их синтетического применения.

Целесообразность применения проблемного подхода в практике патриотического воспитания обучающихся определяется также его взаимосвязью с аксиологическим и деятельностным подходами. Так, выше уже отмечалось, что ценности в форме установок личности проявляются в деятельности. При этом именно проблемно-поисковую деятельность, основанную на преодолении внутренних противоречий, мы рассматриваем в качестве неиссякаемого источника формирования взглядов, убеждений, выработки ценностных установок.

Одновременно с этим следует отметить, что проблемно-поисковая деятельность, а также неразрывно связанные с ней проектная, исследовательская и другие виды деятельности, столь востребованные в современном обучении основам безопасности жизнедеятельности, в силу своей творческой природы нуждаются в определённой рационализации. Этому способствует применение *технологического подхода*, насыщающего инструментарий учителя алгоритмами эффективной организации различных видов учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Представленные выше подходы непосредственно влияют на состав третьего уровня методологии – *методологии конкретного исследования*. Центральное место в нём мы отвели предложенному нами *историко-географическому подходу*.

Под историко-географическим подходом мы понимаем методологический ориентир, определяющий рассмотрение исторического наследия и природного многообразия России как ценностно-содержательных основ достижения образовательных результатов обучения основам безопасности жизнедеятельности, сопряжённых с патриотическим воспитанием обучающихся.

При таком понимании этот подход задаёт приоритетность межпредметной интеграции основ безопасности жизнедеятельности с историей и географией, что созвучно содержательным особенностям мероприятий, проводимых ВДЮ ВПД «Юнармия». Однако это не исключает реализацию межпредметных связей основ безопасности жизнедеятельности и с другими учебными предметами, содержание которых включает сведения о достижениях деятелей прошлого, природном богатстве нашей Родины или же иные, значимые для практики патриотического воспитания содержательные компоненты.

В заключение считаем необходимым отметить, что в ходе решения обозначенной выше задачи исследования был получен теоретически значимый результат – предложена и обоснована трёхуровневая методология разработки авторской методики обучения основам безопасности жизнедеятельности. Данный результат обладает и свойствами научной новизны, поскольку впервые в теории и методике обучения основам безопасности жизнедеятельности для повышения эффективности достижения образовательных результатов, сопряжённых с патриотическим воспитанием молодёжи, инициирован и определён историко-географический подход.

Выполненное обоснование предложенной методологии позволяет сделать вывод о роли методологических подходов как оснований для изучения образовательного процесса, как методологических ориентиров его проектирования и преобразования, а значит – и разработки авторской методики обучения основам безопасности жизнедеятельности. В этом мы также видим перспективы использования полученного результата как в нашем, так и в других методических исследованиях, связанных с проблематикой воспитания молодёжи.

Так, каждый из отобранных нами подходов является отражением соответствующих философских и научных концепций и теорий, формирующих теоретический базис достижения цели выполняемого исследования (теория систем – системный подход; аксиология – аксиологический подход; теория деятельности – деятельностный подход; теория проблемного обучения – проблемный подход и т. д.). В силу этого и во взаимосвязи друг с другом они влияют на отбор и структурирование компонентов учебного содержания, связанных с патриотическим воспитанием обучающихся (аксиологический подход – ценностно-ориентированные компоненты содержания; интегративный и историко-географический подходы – межпредметные компоненты содержания; проблемный подход – проблемная организация учебного содержания и т. д.), а также насыщают авторскую методику соответствующими средствами, методами, формами и технологиями обучения (интегративный и историко-географический подходы – внутри- и межпредметные связи, межпредметные задания, поисковые беседы и т. д.; проблемный подход – учебные проблемы, проблемные учебные занятия, проблемно-ориентированные виды учебно-познавательной деятельности и т. д.).

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 (с изменениями от 18 июля 2022 г. № 568). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями от 12 августа 2022 г. № 732). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
3. Лутовинов В.И. *Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях.* Автореферат диссертации … доктора философских наук. Москва,1998.
4. Воронина И.А. Методика развития гражданской идентичности обучающихся в курсе основ безопасности жизнедеятельности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-1: 55–58.
5. *Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Основы безопасности жизнедеятельности» (для 8-9 классов образовательных организаций)*. URL: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/ (дата обращения: 13.11.2023).
6. *Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Основы безопасности жизнедеятельности» (для 10–11 классов образовательных организаций)*. Available at: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/
7. Мартынов М.Л. *Педагогические условия формирования конструктивной гражданской позиции у участников детско-юношеского юнармейского движения.* Диссертация кандидата … педагогических наук. Казань, 2022.
8. Бордовская Н.В. *Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы.* Санкт-Петербург: Издательство РХГИ, 2001.

9. Каган М.С. *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург: ТООТК «Петрополис», 1997.
10. Сластенин В.А., Артамонова Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования. *Педагогическое образование и наука*. 2002; № 3: 4–9.
11. Маковский Н.А., Солоненко А.Г. Научная проблема и методологические вопросы интеграции науки в условиях развитого социализма. *Роль методологии в развитии науки*. Новосибирск: Наука, 1985: 249–258.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*: utv. prikazom Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 (s izmeneniyami ot 18 iyulya 2022 g. № 568). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 (s izmeneniyami ot 12 avgusta 2022 g. № 732). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
3. Lutovinov V.I. *Patriotizm i problemy ego formirovaniya u rossijskoj molodezhi v sovremennyh usloviyah*. Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Moskva,1998.
4. Voronina I.A. Metodika razvitiya grazhdanskoj identichnosti obuchayuschihsya v kurse osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-1: 55-58.
5. *Federal'naya rabochaya programma srednego obschego obrazovaniya «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» (dlya 8-9 klassov obrazovatel'nyh organizacij)*. URL: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/ (data obrascheniya: 13.11.2023).
6. *Federal'naya rabochaya programma srednego obschego obrazovaniya «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» (dlya 10-11 klassov obrazovatel'nyh organizacij)*. Available at: https://edsoo.ru/rabochie-programmy/
7. Martynov M.L. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya konstruktivnoj grazhdanskoj pozicii u uchastnikov detsko-yunosheskogo yunarmejskogo dvizheniya.* Dissertaciya kandidata … pedagogicheskih nauk. Kazan', 2022.
8. Bordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya: Logiko-metodologicheskie problemy*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RHGI, 2001.
9. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennostej*. Sankt-Peterburg: TOOTK «Petropolis», 1997.
10. Slastenin V.A., Artamonova E.I. Aksiologicheskij aspekt soderzhaniya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2002; № 3: 4-9.
11. Makovskij N.A., Solonenko A.G. Nauchnaya problema i metodologicheskie voprosy integracii nauki v usloviyah razvitogo socializma. *Rol' metodologii v razvitii nauki*. Novosibirsk: Nauka, 1985: 249-258.

Статья поступила в редакцию 17.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-190-192

***Bedrin V.S.**, Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

ON THE ISSUE OF INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF A PEDAGOGICAL WORKER. Against the background of modernization of all areas of human activity, the education system is also undergoing changes. The article examines the problem of forming the information and communication culture of a pedagogical worker in the conditions of digital transformation of the educational process. Information and communication culture is an important area of scientific thought and represents its historical component, which develops and changes over time. In the modern world, there are significant changes in the language, style of communication, forms and channels of communication. This is due to the rapid pace of technology development and the emergence of new forms of communication, such as social networks, messengers, etc. These changes make it possible to exchange information faster and receive feedback more quickly, but require teachers to adapt and master new skills and knowledge.

Key words: **field of education, teaching staff, students, information technology, educational process, communication process**

***В.С. Бедрин,** канд. юрид. наук, доц., Волгоградской академии МВД России, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА

На фоне модернизации всех областей человеческой деятельности претерпевает изменения и система образования. В данной статье исследуется проблема формирования информационно-коммуникативной культуры педагогического работника в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Информационно-коммуникативная культура является важным направлением научной мысли и представляет собой ее исторический компонент, который развивается и меняется со временем. В современном мире происходят значительные изменения в языке, стиле общения, формах и каналах коммуникации. Это связано с быстрым темпом развития технологий и появлением новых форм коммуникации, таких как социальные сети, мессенджеры и т. д. Эти изменения позволяют обмениваться информацией быстрее и получать обратную связь оперативнее, но требуют от педагогических работников адаптации и освоения новых навыков и знаний.

Ключевые слова: **сфера образования, педагогический работник, обучающиеся, информационные технологии, образовательный процесс, коммуникативный процесс**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что развитию общества, в том числе и в сфере образования, характерно распространенное применение информационных и коммуникационных технологий. В связи с этим уровень сформированности информационно-коммуникативной культуры педагогического работника определяет степень его готовности к профессиональной деятельности с применением инновационных технологий.

Цель данной статьи заключается в исследовании подходов к формированию информационно-коммуникативной культуры педагогического работника в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

Основные задачи статьи: раскрыть теоретические основы и способы практической реализации процесса формирования информационно-коммуникативной культуры педагогического работника, выявить некоторые возникающие при этом проблемы и предложить пути их решения.

Основными методами в процессе исследования были избраны:

– теоретические – анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных результатов;

– практические (эмпирические) – беседы с представителями профессорско-преподавательского состава высших образовательных организаций, анкетирование обучающихся).

Научная новизна статьи состоит в том, что обозначены особенности формирования информационно-коммуникативной культуры педагогического работника.

Теоретическая значимость статьи выражается в углублении знаний о категории «информационно-коммуникативная культура» с точки зрения ее формирования у педагогического работника.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные пути решения проблем, возникающих в процессе формирования информационно-коммуникативной культуры педагогического работника, могут быть учтены в методической работе с ним.

Сегодня Россия, активно развивая информационно-коммуникационные технологии, успешно движется в сторону инноваций и технологического развития. Российские компании небезуспешно экспортируют свои разработки за рубеж, что помогает им привлекать инвестиции и развивать свой бизнес. Все это говорит о том, что Россия стремится быть лидером в информационно-коммуникационных технологиях и готова вкладывать в них ресурсы, в том числе и для сферы образования [1].

Одной из важнейших задач информатизации образования на современном этапе является формирование информационно-коммуникационной культуры педагогического работника. Она образована следующими структурными компонентами:

1. Умением использовать современные средства информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

2. Умениями и навыками применения средств и методов обработки и анализа информации в различных видах деятельности.

3. Знаниями об информации, информационных процессах и технологиях [3].

Информационно-коммуникационные технологии открывают перед педагогом огромные возможности. Они помогают ему эффективно общаться с обучающимися и коллегами, получать доступ к необходимой информации, управлять образовательным процессом и многое другое. Однако важно понимать, что использование новых технологий должно быть осознанным и соответствовать этическим нормам. Педагогу необходимо уметь работать с различными типами информации, выбирать наиболее подходящие инструменты для решения конкретных задач и следить за их безопасностью. Поэтому педагог должен быть готов к тому, что использование новых технологий потребует от него дополнительных усилий и времени на изучение принципов работы с ними.

Педагог, вставший на информационный путь развития, при помощи информационных методов осваивает быстро меняющееся социальное пространство. Но важно понимать, что это влияние может быть, как положительным, так и отрицательным.

С одной стороны, быстрое распространение информации и доступность к ней позволяют педагогу получать необходимые знания и информацию в любое время и в любом месте.

С другой стороны, бесконтрольное использование Интернета и социальных сетей может привести к негативным последствиям, таким как зависимость от виртуального общения, снижение качества образования и разрушение традиционных ценностей. Поэтому педагогам необходимо использовать информационные методы в своей работе, учитывая их воздействие на общество и стараясь минимизировать возможные риски [2].

Современные формы коммуникации предоставляют педагогу множество возможностей для эффективной работы. Он может легко обмениваться информацией с обучающимися, коллегами, участвовать в вебинарах и конференциях, создавать собственные учебно-методические материалы. Благодаря современным технологиям педагог может автоматизировать многие процессы, например, заполнение электронных журналов или оформление документации. Это значительно экономит его время и упрощает работу.

Кроме того, использование цифровых технологий позволяет педагогу лучше контролировать учебный процесс и оценивать успехи обучающихся. Однако важно помнить, что использование новых инструментов не должно заменять традиционные методы обучения и воспитания. Педагог по-прежнему остается важным звеном в системе образования, и его роль заключается в передаче знаний и воспитании обучающихся [3; 4].

Следует отметить, что важную роль в создании прочных деловых отношений между педагогами играют такие факторы, как осознание важности сотрудничества и взаимодействия, понимания своих коллег и готовности работать вместе над достижением общих целей. Педагоги должны осознавать свою роль в совершенствовании образовательного процесса и стремиться к сотрудничеству с другими специалистами, такими как психологи, социологи, методисты и другими.

Также важно учитывать различия в подходах и методах обучения, чтобы найти общие точки соприкосновения и разработать эффективные стратегии взаимодействия. Иными словами, педагогам необходимо развивать информационно-коммуникативную культуру, учиться слушать и понимать других людей, проявлять эмпатию и уважение, что обусловит достижение успеха в их работе.

В процессе общения каждый участник коммуникации играет свою роль, которая определяет его отношение к происходящему. Отправитель сообщения – это тот, кто передает информацию, а получатель – это тот, кто ее принимает. Роль отправителя состоит в том, чтобы сформулировать свое сообщение ясно и четко, а также убедиться, что оно понятно получателю. Получатель же должен внимательно выслушать сообщение и понять его смысл.

Коммуникация может происходить как между двумя конкретными людьми, так и между группой людей или массовой аудиторией. В любом случае участники коммуникации должны учитывать интересы друг друга и стремиться к взаимопониманию.

Важным аспектом коммуникации является обратная связь. Получатель должен иметь возможность выразить свое мнение и задать вопросы по поводу полученного сообщения. Это поможет повысить качество коммуникации и достичь лучшего результата. Каждый участник должен проявлять уважение к мнению и точке зрения другого участника. Уважение к собеседнику – это ключевой элемент успешного общения.

Эффективность коммуникативного процесса напрямую зависит от уровня развития информационно-коммуникативной культуры педагога. Педагог должен обладать знаниями и умениями, необходимыми для эффективного общения с обучающимися и коллегами. Он должен уметь выражать свои мысли ясно и точно, слушать собеседника. Также педагог должен быть готов к конструктивному диалогу и разрешению конфликтов.

В целом можно сказать, что эффективная коммуникация является ключевым фактором успешной образовательной деятельности. Развитие информационно-коммуникативной культуры педагогов позволит им создавать условия для полноценного и качественного обучения обучающихся, повышения их мотивации к изучению дисциплины и развития их творческих способностей.

Непосредственной причиной межкультурного общения педагога является проявление его информационно-коммуникативной культуры [5]. Межкультурное общение педагога – это процесс взаимодействия между педагогом и обучающимися из разных культурных сред. Поэтому педагог должен обладать определенными навыками и знаниями в этой области.

Целью межкультурного общения является создание благоприятной атмосферы для обучения и развития обучающихся, а также для обмена знаниями и опытом между представителями разных культур. Межкультурное общение может возникать как в рамках образовательного процесса, например, при проведении международных конференций или семинаров, так и в повседневной жизни педагога.

Для успешного межкультурного общения педагог должен обладать следующими качествами:

1. Уважение к культуре и традициям других народов.

2. Готовность к изучению новых языков и культурных особенностей.

3. Способность адаптироваться к новым условиям и работать в команде с представителями других культур.

4. Открытость для новых идей и подходов к обучению.

5. Умение находить компромиссы при решении конфликтов между обучающимися из разных культур.

6. Понимание значимости межкультурного диалога для развития общества в целом.

Иными словами, культурное взаимодействие требует от педагога готовности к адаптации к новой культуре и уважительного отношения к ней. Для этого он должен изучать язык страны, которую посещает, и стараться понять культурные особенности местных жителей. Кроме того, педагог должен быть готов к тому, что ему придется приспосабливаться к новым условиям работы и учиться работать в коллективе с представителями других культур [6].

В процессе межкультурного общения педагог может использовать различные методы и технологии, такие как игры, дискуссии, презентации, обмен опытом и т. д. Важно помнить, что каждый обучающийся уникален и имеет свои особенности, поэтому необходим индивидуальный подход.

В целом можно сказать, что эффективное межкультурное общение педагога возможно только при наличии высокой степени развития его информационно-коммуникативной культуры.

Получать, предоставлять, обрабатывать и воспринимать информацию можно только тогда, когда она становится понятной, доступной, содержательной и находится в рамках информационного поля. Это означает, что педагог должен обладать определенным объемом знаний и умений, позволяющим ему эффективно коммуницировать с обучающимися и коллегами из других стран.

Информационное поле представляет собой совокупность знаний, информации и технологий, доступных людям в определенный момент времени. Оно формируется под воздействием различных факторов, включая научные открытия, политические решения, экономические тренды и т. д. [7]. Педагог должен быть готов к получению и обработке разнообразной информации, чтобы эффективно коммуницировать со своими обучающимися и коллегами.

Для этого он должен обладать широким кругозором и уметь анализировать информацию, выделять главное и второстепенное, оценивать достоверность источников и т. д. Кроме того, педагог должен уметь критически мыслить и оценивать получаемую информацию, чтобы избежать ошибок и недоразумений [8].

Формирование информационно-коммуникативной культуры педагога является многогранным процессом, который требует учета многих факторов. Важно уделять внимание процессам глобализации и социально-политическим изменениям, происходящим в нашем обществе, а также постоянно развиваться и совершенствоваться в своей профессии. Как отмечает В.А. Лапшин, для педагога вышеуказанные изменения особенно актуальны, так как педагоги вносят свой вклад в развитие потенциала молодежи, которая будет формировать будущее нашей страны [9].

Современный педагог, стремительно преобразовывая коммуникативное поведение в своем обществе, наделяет коммуникации специфическими формами, иерархически построенными нормами поведения, что способствует формированию в нем информационно-коммуникативной культуры высокого уровня.

Библиографический список

1. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 –2030 годы*. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
2. Дзялошинский И.М. *Культура коммуникаций в условиях цифровой и социокультурной глобализации: глобальный и региональный аспекты*: монография: в 2-х т. Москва: Издательство АПК и ППРО, 2017; Т. I.

3. Бенин Л.В. Сущность понятия «педагогическая культура». *Понятийный аппарат педагогики*. Екатеринбург, 2016.
4. Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. *Педагогическое мастерство: формирование педагогического стиля*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
5. Аухадеева Л.А. Прогностическая модель формирования коммуникативной культуры современного педагога. *Преподаватель XXI век*. Москва, 2016; № 1: 41–51.
6. Коповая О.В., Ерофеева М.А., Шанин С.В. Профессиональная культура педагога как условие организации эффективного педагогического взаимодействия. *Прикладная психология и педагогика*. Москва, 2021; № 4: 12–24.
7. Ушанов П.В. *Телевидение: информационное и культурное пространство*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2020.
8. Гадзаова Л.П. *Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза*. Владикавказ: Издательство «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015.
9. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва, 2013.

References

1. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 -2030 gody*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
2. Dzyaloshinskij I.M. *Kul'tura kommunikacij v usloviyah cifrovoj i sociokul'turnoj globalizacii: global'nyj i regional'nyj aspekty*: monografiya: v 2-h t. Moskva: Izdatel'stvo APK i PPRO, 2017; T. I.
3. Benin L.V. Suschnost' ponyatiya «pedagogicheskaya kul'tura». *Ponyatijnyj apparat pedagogiki*. Ekaterinburg, 2016.
4. Kandaurova A.V., Surtaeva N.N. *Pedagogicheskoe masterstvo: formirovanie pedagogicheskogo stilya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
5. Auhadeeva L.A. Prognosticheskaya model' formirovaniya kommunikativnoj kul'tury sovremennogo pedagoga. *Prepodavatel' XXI vek*. Moskva, 2016; № 1: 41-51.
6. Kopovaya O.V., Erofeeva M.A., Shanin S.V. Professional'naya kul'tura pedagoga kak uslovie organizacii `effektivnogo pedagogicheskogo vzaimodejstviya. *Prikladnaya psihologiya i pedagogika*. Moskva, 2021; № 4: 12-24.
7. Ushanov P.V. *Televidenie: informacionnoe i kul'turnoe prostranstvo*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2020.
8. Gadzaova L.P. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti i professional'noj ustojchivosti novogo pokoleniya studentov vuza*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo «Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova», 2015.
9. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 16.11.23

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-192-194

Rumiantseva Z.A., *teacher (English language), Moscow International Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: zoey99@bk.ru*

IMPLICIT TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES. The article is dedicated to a study of a special form of learning, namely implicit learning, in the process of learning a foreign language by students of non-linguistic specialties. The author analyzes the mechanism of using implicit learning for the purpose of mastering a foreign (English) language for special purposes with its subsequent use in professional activities. The author compares the results of implicit and explicit learning. In the context of learning a foreign language for special purposes, the implicit learning turns out to be quite effective. The implicit type of learning enables effective communication to carry out extralinguistic activities without deliberately learning complex grammatical rules and abstract vocabulary.

Key words: **implicit learning, explicit learning, memory, knowledge, grammar**

З.А. Румянцева, *преп., Московский государственный институт международных отношений МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: zoey99@bk.ru*

ИМПЛИЦИТНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена исследованию особой формы обучения, а именно – имплицитного обучения, в процессе изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей. Автор анализирует механизм применения имплицитного обучения с целью овладения иностранным (английским) языком для специальных целей с его последующим применением в профессиональной деятельности. Также автор сравнивает результаты имплицитного и эксплицитного обучения. Приходит к выводам, что в условиях изучения иностранного языка для специальных целей имплицитное обучение является достаточно эффективным. Неявное обучение обеспечивает эффективную коммуникацию для осуществления экстралингвистической деятельности без умышленного заучивания сложных грамматических правил и абстрактного словарного запаса.

Ключевые слова: **имплицитное обучение, эксплицитное обучение, память, знание, грамматика**

В настоящее время формат преподавания и изучения иностранного языка (далее – ИЯ) существенно отличается от традиционных, когда основным методом был грамматико-переводной, направленный на формирование умений корректного перевода технической литературы. Современные специалисты вынуждены вступать в непосредственную коммуникацию с носителями языка, что требует пересмотра методов преподавания ИЯ для специальных целей. В своей работе мы будем опираться на исследования отечественных и зарубежных практикующих ученых, которые анализировали и разрабатывали различные методики преподавания ИЯ. Представители западной методики преподавания ИЯ опираются на принцип «погружения», то есть изучение ИЯ через овладение предметным содержанием специальных дисциплин, обходя заучивание грамматических правил [1; 2].

Впервые понятие «имплицитное обучение» появляется в 1965 году в научных работах американского психолога Артура С. Ребера, рассматривающего разницу между явным и неявным обучением [3]. Идея обучения путем деятельности, которую предложил американский психолог и педагог J. Dewey еще в начале XX века, стала широко применяться для обучения ИЯ для специальных целей. Предусматривалось имплицитное овладение ИЯ из-за эксплицитного выполнения учащимися профессионально ориентированной экстралингвистической деятельности с применением ИЯ [4].

Согласно Lichtman K. [5], компетентность в изучении ИЯ возможна только при условии, что знания приобретены бессознательно, в то время как целенаправленное изучение языка не может обеспечить спонтанную коммуникацию. При этом И.А. Бредихина считает, что на современном этапе обучения ИЯ наиболее эффективными методами являются коммуникативный и конструктивистский методы, максимально приближенные к естественному или «неявному» изучению языка [6].

Исходя из этого, опираясь на работы передовых отечественных и зарубежных педагогов и психолингвистов, было проведено исследование эффективности применения имплицитного обучения в процессе изучения ИЯ.

Цель статьи Lichtman K. исследование особой формы обучения, а именно – имплицитного обучения ИЯ.

Задачи исследования:

– на основании анализа научной литературы охарактеризовать механизм применения имплицитного обучения с целью овладения ИЯ для специальных целей с его последующим применением в профессиональной деятельности;

– сравнить результаты имплицитного и эксплицитного обучения ИЯ;

– обосновать эффективность использования имплицитного обучения на занятиях по ИЯ для специальных целей.

Для решения поставленных задач были использованы общенаучные теоретические методы: анализ научных источников по проблеме использования имплицитного обучения на занятиях по ИЯ.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении значения имплицитного обучения как средства обучения английскому языку профессионального направления студентов неязыковых вузов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложен и теоретически обоснован методический подход к использованию имплицитного обучения ИЯ в неязыковом вузе.

История преподавания ИЯ имеет богатый опыт разработки наиболее эффективных методов обучения. На протяжении XVIII–XIX веков распространен был грамматико-переводной метод, основу которого составляла грамматическая система. Концепция этого метода включала анализ и перевод текстов, а также заучивание правил. Грамматично-переводной метод делал невозможным развитие коммуникативной компетенции. В конце XVIII века преимущественно используют текстуально-переводной метод, заключавшийся в изучении оригинальных художественных текстов иностранных писателей. На примере текстов изучали грамматику, отрабатывали произношение и изучали лексику. Как и предыдущий, этот метод не формировал навыки общения на ИЯ. В конце XIX века известный лингвист и педагог Максимилиан Берлиц положил начало новому «прямому методу» обучения ИЯ, полностью исключающему родной язык из процесса обучения. Лексика и грамматика изучались в естественном разговорном контексте [7].

Существует консенсус по поводу того, что носители языка никогда не допускают грубых грамматических ошибок в повседневном общении, даже если не способны сформулировать грамматические правила, которыми руководствуются. Этот факт свидетельствует в пользу естественной формы изучения языка, а именно – имплицитного обучения. Имплицитное, или неявное обучение происходит бессознательно, без намерения усвоить конкретные знания. Имплицитные знания усваиваются автоматически, без акцентирования внимания на явные закономерности в задачах, особенно это касается грамматических правил [8].

Наиболее убедительным примером усвоения неявных правил является процесс овладения родным языком. В первые годы жизни человек усваивает сложные правила фонетики, грамматики, формирования лексического запаса и понимания структуры предложений бессознательно, но очень эффективно. В процессе становления человека эксплицитное и имплицитное обучение равноценно важны. Но они кардинально отличаются по своим характеристикам. При эксплицитном (явном) обучении производительность памяти обеспечивается сложной обработкой информации, не действующей при имплицитном (неявном) обучении. Имплицитно приобретенные знания прочно закрепляются в памяти и рефлекторно воспроизводятся в случае необходимости в отличие от явных знаний, которые теряются со временем или под влиянием болезней.

Для доказательства эффективности имплицитного обучения был проведен эксперимент по искусственной грамматике с целью установления успешности явного и неявного обучения [9]. Участников эксперимента разделили на три группы. Первой группе было предложено запомнить грамматическую структуру, не называя грамматического правила. Далее участникам представляли несколько предложений по установлению аналогии с изученной структурой. Этот эксперимент проводился в целях применения неявного обучения. Участники второй группы были вовлечены в эксперимент с применением явного обучения. Им были предложены грамматические структуры с одной или несколькими ошибками, которые нужно было выявить и исправить. Предварительно их предупредили, что конструкции построены по определенным правилам, согласно которым и нужно было исправить ошибки. Участники третьей группы выполняли последовательно описанные выше задачи, имея дело одновременно с явным и неявным обучением. На первом этапе они запоминали грамматические конструкции и получали информацию об ошибках в этих конструкциях. На втором этапе участники исправляли ошибки в конструкциях, построенных по правилу. Оказалось, что участники третьей группы лучше других усвоили правила и справились с задачей. По результатам эксперимента можно сделать выводы, что путем сочетания имплицитного и эксплицитного обучения можно добиться наилучших достижений в усвоении знаний.

Неявное обучение особенно эффективно в процессе изучения родного языка. Эксперты в области психолингвистики определяют решающую роль имплицитного обучения во время овладения родным языком. Именно благодаря имплицитному обучению дети с раннего возраста способны произносить слова и строить предложения без систематического изучения грамматики. Для ребенка язык, окружающий его с рождения, который он постоянно слышит, – это система сигналов для общения и выживания. При этом бесспорным фактом остается то, что дети овладевают родным языком бессознательно во время повседневного общения и игр. Таким образом, имплицитное изучение родного языка доказывает, что носители языка произносят звуки и строят предложения рефлекторно, не обращая внимания на грамматику, поскольку имплицитные знания находятся в имплицитной памяти и воспроизводятся автоматически во время речи [10].

Нет сомнения в том, что имплицитное обучение также играет решающую роль при изучении ИЯ. К сожалению, педагогам средней и высшей школ проще применять старые методики обучения, иногда даже грамматико-переводный метод. Общение с группой в большинстве своем происходит на родном языке, а изучение ИЯ ограничивается чисто декларативным представлением явных знаний. Грамматические понятия представляются в готовой форме и закрепляются путём выполнения комплекса упражнений.

Однако, как уже отмечалось выше, как имплицитное, так и эксплицитное обучение имеет свои преимущества и должно применяться комбинаторно. Так, для выявления и исправления грамматических ошибок эффективны неявные знания, в то время как для более подробного анализа ошибок нужны явные знания. Но для владения ИЯ в рамках профессиональной отрасли нет необходимости делать сложный грамматический анализ – для осуществления процесса коммуникации необходимы именно имплицитные знания. В первую очередь это касается изучения ИЯ для специальных целей. Учащиеся могут имплицитно усвоить правила фонетики, грамматики, построения предложений и строения слов только при полном погружении в ИЯ, по крайней мере, во время посещения занятий.

Для достижения успеха большое значение имеет атмосфера учебного процесса. Опытный педагог должен создать доверительную атмосферу на занятии, которая способствовала бы максимально интенсивному общению на ИЯ. Определяющим фактором при изучении ИЯ является эмоциональное состояние учащихся. Имплицитные знания, как мы отметили, усваиваются безотчетно, поэтому непременным условием эффективного обучения должен быть необходимый настрой участников учебного процесса. Многие возможности упускаются, если процесс изучения языка ограничивается только преподаванием. Преподаватель может общаться с учениками на иностранном языке и вне учебного времени, во время путешествий, экскурсий, частного общения. Таким образом, знания находят доступ к имплицитной памяти, что, в свою очередь, облегчает эксплицитный процесс обучения. Непринужденная атмосфера – это лучшие благоприятные условия для обучения ИЯ. Для того чтобы ученики чувствовали себя совершенно непринужденно и свободно, очень мощным инструментом служит атмосфера сотрудничества. Чем меньше стресса ощущается учащиеся, тем лучше они работают и быстрее добиваются успехов. Осознание собственных достижений и эмоциональная поддержка коллектива должны стать желательнее оценки в журнале контроля знаний.

Не менее важным фактором повышения мотивации является подбор учебного материала. В вузах материал должен соответствовать направлению учебной программы, согласно которой осуществляется подготовка. Правильно подобранный материал вызывает активные дискуссии, желание расширять словарь специальной лексики, совершенствовать знания в своей области. Когда обучающий материал вызывает интерес, учащиеся проявляют инициативу и желание учиться. Пожалуй, величайшим мотиватором изучения ИЯ является необходимость. В условиях учебного процесса можно найти возможности смоделировать необходимость в форме квестов, инструкций, лабораторных задач, экспериментов, симуляторов, когда реализация задачи требует общения на ИЯ или осуществления перевода. В таком случае студенты находятся в состоянии острого эмоционального напряжения, что также способствует эффективному имплицитному запоминанию.

В начале обучения учащиеся увлекаются изучением ИЯ, но постепенно интерес снижается из-за однообразия методов преподавания, концентрирования внимания на сложных грамматических конструкциях и большом количестве лексического материала, не находящего практического применения. Иногда преподаватели игнорируют дополнительный материал, представленный в учебниках в виде изображений, схем, кроссвордов, песен и т. п. На самом деле именно этот материал представляет живой язык, визуализирует грамматические правила и применение лексики. В жизни язык не существует в виде чистых грамматических правил или списка слов, но в конкретной форме песни, текста, толкования карт или схем.

Традиционное изучение грамматики сосредотачивается на разработке и запоминании правил, которые впоследствии усваиваются путем выполнения лексико-грамматических упражнений. Но, несмотря на усилия, желаемого результата достичь не удается. Применяя в повседневном общении правила, которые они хорошо знают, студенты все же допускают ошибки. Прежде чем озвучить предложение, они сначала вспоминают правила, по которым оно строится, а это значительно замедляет спонтанную речь. Учащиеся, сознательно учившие грамматические правила, заметно уступают в скорости речи тем, кто овладевал языком неявно. Материал для имплицитного содержания выражения изымается из собственного тезауруса.

Принцип имплицитного изучения грамматики состоит в том, что учащиеся не получают готовых грамматических правил, а постепенно развивают ощущение языка путем интенсивного чтения, аудирования, письма, общения. Чувство языка – это всестороннее интуитивное восприятие и применение языка. За этим следует правильное и уместное воспроизведение языка, которое имплицитно формируется в процессе обучения. Изучение грамматики не должно ограничиваться жесткой моделью, направленной на объяснение правил, цитирование примеров и практическое выполнение упражнений. В процессе обучения следует сосредотачиваться на индивидуальном опыте и эмоциональных переживаниях участников процесса. Более высокой эффективности следует ожидать сочетания имплицитного и явного обучения.

Объем словарного запаса, который необходимо выучить для владения языком на достаточном уровне, делает невозможным осознание всех новых слов. Неявное обучение идеально обеспечивает решение этой проблемы. Частота появления одних слов в разных контекстах определяет эффективность усвоения лексики. Если слова встречаются в разных источниках информации, учащемуся легче запомнить и применить его в подобном контексте. Когда слово представлено через действие, производительность памяти значительно возрастает. Высокая эффективность имплицитного изучения лексики обусловлена тем, что оно происходит бессознательно во время чтения, просмотра интересного видеоконтента, общения или выполнения задач, связанных с профессиональной деятельностью.

В учебном процессе можно смоделировать квазиреальную деловую активность с элементами чтения, общения, решения проблем. Такая деятельность представляется учащимся высокосодержательной и осознанной, что побуждает к коммуникации и определяет ее личную значимость. Внимание учащихся сосредоточено не на языке, а на сути задачи, которую нужно решить средствами языка, в этом случае общение приближается к аутентичному, что создает благоприятные условия для изучения иностранного языка. В результате формирование составляющих иноязычной коммуникативной компетенции становится имплицитным.

Как показали результаты исследования, при эксплицитном (явном) обучении производительность памяти обеспечивается сложной обработкой информации, не действующей при имплицитном (неявном) обучении. Имплицитно приобретенные знания прочно закрепляются в памяти и рефлекторно воспроизводятся в случае необходимости, в отличие от явных знаний, которые теряются со временем или под влиянием болезней. Следовательно, в условиях изучения английского языка для специальных целей имплицитное обучение является достаточно эффективным.

Неявное обучение обеспечивает эффективную коммуникацию для осуществления экстралингвистической деятельности без умышленного заучивания сложных грамматических правил и абстрактного словарного запаса. Для достижения успеха большое значение имеет атмосфера учебного процесса. Преподаватель может общаться с учениками на английском языке и вне учебного времени – во время путешествий, экскурсий и во время частного общения. Таким образом, знания находят доступ к имплицитной памяти, что, в свою очередь, облегчает эксплицитный процесс обучения

Перспективой последующих исследований может стать вопрос органичного сочетания явного и неявного обучения для повышения результатов обучения.

Библиографический список

1. Khadawardi H. The effect of implicit corrective feedback on English writing of international second language learners. *English Language Teaching*. 2020; Vol. 14 (1): 123–139.
2. Nakagawa H., Leung A. The effects of implicit learning on Japanese EFL junior college students' writing. *International Journal of Instruction*. 2019; Vol. 13 (1): 637–692.
3. Reber A.S. Implicit learning of artificial grammar. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavial*. 1967; Vol. 6 (6): 855–863.
4. Rahman A.M.A., Rashid R.A. Explicit and Implicit Grammar Instructions in Higher Learning Institutions. *English Language Teaching*. 2017; Vol. 10 (10): 92–101.
5. Lichtman K. Developmental comparisons of implicit and explicit language learning. Language Acquisition. 2013; Vol. 20 (2): 93–108.
6. Бредихина И.А. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2005.
8. Shamiri H., Farvardin M.F. The effect of implicit versus explicit corrective feedback on intermediate EFL learners' speaking self-efficacy beliefs. *Theory and Practice in Language Studies*. 2016; Vol. 6 (5): 1066–1075.
9. Babanoğlu M.P., Ağçam R., Badem N. Explicit and implicit written corrective feedback in higher EFL education: Evidence from Turkey. *Journal of the Faculty of Education*. 2018; Vol. 19 (3): 104–116.
10. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. *Вестник практической психологии образования*. 2012; № 4 (33): 39–41.

References

1. Khadawardi H. The effect of implicit corrective feedback on English writing of international second language learners. *English Language Teaching*. 2020; Vol. 14 (1): 123-139.
2. Nakagawa H., Leung A. The effects of implicit learning on Japanese EFL junior college students' writing. *International Journal of Instruction*. 2019; Vol. 13 (1): 637-692.
3. Reber A.S. Implicit learning of artificial grammar. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavial*. 1967; Vol. 6 (6): 855-863.
4. Rahman A.M.A., Rashid R.A. Explicit and Implicit Grammar Instructions in Higher Learning Institutions. *English Language Teaching*. 2017; Vol. 10 (10): 92-101.
5. Lichtman K. Developmental comparisons of implicit and explicit language learning. Language Acquisition. 2013; Vol. 20 (2): 93-108.
6. Bredihina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij*: posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2005.
8. Shamiri H., Farvardin M.F. The effect of implicit versus explicit corrective feedback on intermediate EFL learners' speaking self-efficacy beliefs. *Theory and Practice in Language Studies*. 2016; Vol. 6 (5): 1066-1075.
9. Babanoğlu M.P., Ağçam R., Badem N. Explicit and implicit written corrective feedback in higher EFL education: Evidence from Turkey. *Journal of the Faculty of Education*. 2018; Vol. 19 (3): 104-116.
10. Zhinkin N.I. Psihologicheskie osnovy razvitiya rechi. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2012; № 4 (33): 39-41.

Статья поступила в редакцию 17.11.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-194-196

***Shaukhalov A.B.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Aslan@gmail.com*

PSYCHOPHYSIOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR IN OVERCOMING EXTREME SITUATIONS. The presented article substantiates the importance of the factor of psychophysiological support of high school students in the prevention and overcoming of extreme situations. The concept of "health" in relation to this age category has been clarified. A psychophysiological groundwork has been developed for the implementation of the paradigm of health of high school students. Aspects of the health-saving concept of general secondary education are determined. Psychophysiological and neuropedagogical correlates of learning in high school students are substantiated. The tasks that lead to an increase in the valeological efficiency of general secondary education are highlighted. A mechanism of psychophysiological support of the educational process is proposed, which will lead to the creation of adaptive educational environments. The expected results of the research carried out in this field are named, which consist in the health-saving justification of neuropedagogical technologies, the use of tonometry methods, spectral and temporal analysis of heart rate variability, questionnaires, valeological design of training in students of different ages, physiological and hygienic assessment of neurodidactic technologies for various categories of students.

Key words: **psychophysiological support, senior schoolchildren, maturity of senior schoolchildren, extreme situations,health paradigm**

***А.Б. Шаухалов,** аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушскийй государственный университет», г. Магас, E-mail: Aslan@gmail.com*

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ИМИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Представленная статья обосновывает важность фактора психофизиологического сопровождения старших школьников в предупреждении и преодолении ими экстремальных ситуаций. Уточнено понятие «здоровье» применительно к этой возрастной категории. Разработан психофизиологический задел для реализации парадигмы здоровья старших школьников. Определены аспекты здоровьесберегающей концепции общего среднего образования. Обоснованы психофизиологические и нейропедагогические корреляты обучения старших школьников. Выделены задачи, решение которых приводит к повышению валеологической эффективности общего среднего образования. Предложен механизм психофизиологического сопровождения образовательного процесса, что приведет к созданию адаптивных образовательных сред. Названы предполагаемые результаты проводимых в данной области исследований, которые состоят в анкетировании, физиолого-гигиенической оценке нейродидактических технологий для различных категорий обучающихся, здоровьесберегающем обосновании нейропедагогических технологий, валеологическом дизайне обучения разновозрастных обучающихся, использовании методов тонометрии, спектрального и временного анализа вариабельности сердечного ритма.

Ключевые слова: **психофизиологическое сопровождение, старшие школьники, экстремальные ситуации, парадигма здоровья**

Современный уровень развития психофизиологического сопровождения обучения в общеобразовательной школе позволяет подойти к решению задач доказательной педагогики, что определяется расширением парадигмы «здоровья обучающихся» от чисто медицинской, патологоцентрической к представлениям о здоровье как мере способности обучающихся к оптимальной реализации доминирующей деятельности, в данном случае – образовательной. При расширении этой парадигмы на возрастную группу старших школьников здоровье определяется как способность взаимодействующих систем организма обеспечивать реализацию безусловно рефлекторных, инстинктивных программ, фенотипического поведения и умственной деятельности, направленных на витальную сферу [1].

При таком подходе оценка и мониторинг возрастных специфических параметров здоровья старших школьников позволит обеспечить адекватность нагрузок и комфортность образовательной деятельности. Контроль и мониторинг антропометрических и физиометрических параметров роста и развития обучающихся, их текущего функционального состояния позволяет оценивать уровень их адаптации или, напротив, дезадаптации, стресса.

Поиск информативных и объективных педагогических, физиологических и психологических критериев адаптации, оценка функционального напряжения организма старших школьников к обучению на основе психофизиологического подхода позволят описать зону оптимального функционирования, зону комфорта и своевременно выделить факторы риска дезадаптации.

Цель исследования: раскрыть фактор психофизиологического сопровождения старших школьников в предупреждении и преодолении ими экстремальных ситуаций.

Задачи исследования:

1) конкретизировать категорию «здоровье» применительно к возрастной категории старших школьников;

2) выполнить методологическое обоснование проблемы, заявленной в статье;

3) раскрыть психофизиологические и нейропедагогические корреляты обучения старших школьников;

4) выделить задачи по повышению валеологической эффективности обучения старших школьников.

Методы: сбор нейропедагогической и психофизиологической литературы по проблеме исследования, ее анализ.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем обоснована и предложена идея психофизиологического сопровождения обучения старших школьников. Найдены нейропедагогические и психофизиологические корреляты их обучения.

Теоретическая значимость заключается в том, что применительно к проблеме исследования эффективно использованы нейропедагогический и нейрофизиологический подходы, методы сбора и анализа научной литературы.

Практическая значимость состоит в возможности использования психофизиологических и нейропедагогических коррелятов в предупреждении и преодолении старшими школьниками экстремальных ситуаций.

Разрабатываемая идея психофизиологического сопровождения обучения в общей средней школе предполагает гармонизацию разных сфер деятельности старшего школьника: когнитивной (работа мозга), физической (индивидуальное здоровье), социальной (успешная интеграция в общество).

К настоящему времени накоплен внушительный задел для реализации этой идеи. Коллектив Института возрастной физиологии РАО имеет большой многолетний опыт по интересующей нас проблематике:

– в проведении мониторинговых комплексных исследований, направленных на разработку значимости категории «здоровье» в контексте организации образовательной деятельности (Войнов В.Б., 1998–2022 гг.),

– в формировании технологии здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций и анализ ее эффективности (Безруких М.М., Сонькин В.Д., и др., 1998–2018),

– в разработке исследований, направленных на адаптацию организма детей к учебным и информационным нагрузкам, в том числе к работе на компьютере (Крысюк О.Н., 2005–2007; Адамовская О.Н., Ермакова И.В., Догадкина С.Б., 2015–2022).

Также в теорию и практику образования внесены и дополнены представления о следующих процессах:

– зрелость старшего школьника в аспекте оценки уровня его здоровья, психофизиологические методы оценки здоровья обучающихся (В.Б. Войнов),

– успешность адаптации этой возрастной категории детей к школьным условиям (М.М. Безруких, И.А. Криволапчук),

– здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций (А.Н. Шарапов, Л.В. Рублева),

– адаптация сердечно-сосудистой и эндокринной систем старших школьников к когнитивной нагрузке на ноутбуке (И.В. Ермакова, Г.В. Кмить),

– «физиологическая цена» использования различных медиаплатформ (бумажный носитель, планшет, ноутбук) младшими школьниками (О.Н. Адамовская, М.Б. Догадкина),

– особенности реакции вегетативной нервной, сердечно-сосудистой и эндокринной систем при выполнении когнитивной нагрузки у старших школьников с разным уровнем личностной тревожности и нейротизма (И.В. Ермакова, Н.Б. Сельверова).

Выполненные труды создают основу для получения новых результатов в следующих областях:

1) формирование перечня показателей, информативных для решения задач диагностики и прогнозирования академической успешности,

2) разработка инструментария для диагностики и прогнозирования развития ресурсных состояний в обучении с использованием современных алгоритмов машинного обучения, в частности искусственных нейронных сетей и сетей глубокого обучения,

3) определение критериев оценки адаптационных возможностей организма подростков,

4) разработка методики оценки адаптации к обучению и функционального напряжения организма старших школьников,

5) предложение доступных для компьютерной обработки схем описания долговременных эффектов использования разрабатываемых нейродидактических технологий,

6) разработка средств интеллектуального планирования с возможностью рекомендации конкретных дидактических воздействий для оптимизации общего среднего образования.

Разработка этих аспектов внесет существенный вклад в теорию обучения, обогатит концепцию общего среднего образования, сформирует методологические основания здоровьесбережения старших школьников. Об актуальности решения этих аспектов свидетельствует их соответствие направлениям Стратегии научно-технического развития Российской Федерации и направленность на решение задач, поставленных в Указе Президента Российской Федерации от 7 июля 2011 г. № 899 с последующими редакциями.

Внедрение результатов этих исследований в российское образование создаст условия и предпосылки для преодоления обучающимися трудностей обучения, связанных, в том числе, с их индивидуальными мыслительными особенностями [2], психофизиологическими ресурсами и состоянием здоровья [3].

Наиболее актуальными задачами, решение которых способно привести к качественному повышению эффективности общего среднего образования, являются:

1) мониторинг индивидуальных особенностей и функционального состояния обучающихся, прежде всего, эргономичными неконтактными методами (в частности, посредством видеонаблюдения),

2) разработка нейродидактических технологий трансляции и контроля знаний, реализованных в среде адаптивной интеллектуальной поддержки и генерации индивидуализированных контентов и образовательных траекторий.

Решение первой из названных задач позволит, с одной стороны, индивидуализировать учебные контенты и нагрузки с учетом индивидуальных особенностей обучающегося и уровня его мотивации, эффективно распределять их в рамках выделенного бюджета учебного времени, с другой – контролировать его текущее функциональное состояние и психофизиологические резервы вплоть до гибких перестроек образовательных траекторий с целью формирования совместимых по квалификации и психоэмоциональным характеристикам микроколлективов. Это может качественно повлиять на эффективность получения новых знаний. Решение второй задачи обеспечит более эффективную интеграцию обучающихся в интерактивную образовательную среду, создав условия для эффективной работы в условиях интеграции с интеллектуальными системами поддержки принятия решения, в которых значительная доля информационно насыщенных рутинных задач перекладывается на компьютер, тем самым предохраняя субъекта обучения от информационных перегрузок.

Разрабатываемая идея психофизиологического сопровождения обучения в общеобразовательной школе предполагает гармонизацию разных сфер деятельности обучающегося: когнитивной (работа мозга), физической (индивидуальное здоровье), социальной (успешная интеграция в общество) [4]. Для достижения баланса этих сфер используется синергия психофизиологических и педагогических исследований.

Для контроля успешности психофизиологической адаптации обучающегося к дидактическим воздействиям будет оцениваться степень функционального напряжения организма. При этом степень напряжения регуляторных механизмов в процессе формирования приспособительного результата любой деятельности рассматривается как «цена» адаптации. Если такая «цена» слишком высока, это может привести к дезадаптивным сдвигам и срыву адаптации, потенциально – к возникновению заболеваний, а также ухудшению эффективности реализуемой образовательной деятельности. Учет психофизиологической «цены», которую учащийся платит за приобретение знаний, позволяет получать высокие результаты учебной деятельности в течение продолжительного времени без снижения функциональных резервов организма, возрастания потенциальной угрозы ухудшения физического и психического здоровья.

Для формирования кривой обучения используются средства мультипараметрического анализа [5]. Это позволит подойти к решению обратной задачи: предсказание характеристик возможных воздействий, которые оптимизировали бы обучение. Решающие правила, определяющие адаптацию такой среды, состоят в следующем: перерывы в ходе занятий в соответствии со сроками консолидации памяти, адаптация материала в соответствии со стадией и скоростью созревания.

По результатам анализа оптимизационных эффектов будет предпринята попытка обобщить выявленные предикторы до уровня единой теории оптимизации образовательных воздействий. Полученные фундаментальные знания заложат основу для создания прикладных адаптивных образовательных сред.

Результаты исследования будут иметь большое значение для учащихся с ослабленным здоровьем, для которых оптимизация образовательных воздействий критична. Созданная модель на основании анализа комплекса факторов поможет педагогам давать рекомендации старшим школьникам при сложностях в процессе формирования навыков.

Таким образом, в рамках исследования будут проводиться интегративные исследования по трем различным отраслям знаний: педагогика, нейрофизиология, возрастная психофизиология.

Дальнейшие исследования в рамках развития нейропсихологического подхода проходят на всех уровнях отечественной системы образования [6; 7; 8]. Предполагаемые результаты состоят в здоровьесберегающем обосновании нейропедагогических технологий, использовании методов тонометрии, спектрального и временного анализов вариабельности сердечного ритма, анкетирования, валеологического дизайна обучения у разновозрастных обучающихся, физиолого-гигиенической оценке нейродидактических технологий для этих категорий обучающихся, выделении критериев оценки адаптационных возможностей субъектов образования, разработке методики оценки адаптации и функционального напряжения организма к высокотехнологичному обучению с использованием данных о мозге человека, формулировании рекомендаций по использованию нейропедагогических технологий.

Библиографический список

1. Балакшина Ж.А., Фор М.В. Возрастная изменчивость интеллекта от подросткового периода до взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* 2008; Выпуск 4: 75–80.
2. Дарвиш О.Б. *Возрастная психология*: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Владос, 2003.
3. Кирой В., Лазуренко Д., Шепелев И., Асланян Е., Миняева Н., Бахтин О. *Нейротехнологии: нейро-БОС и интерфейс «мозг – компьютер»*. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2018.
4. Мальсагов А.А., Лезина В.В. Нейродидактика в России: развитие и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 149–151.
5. Лезина В.В., Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А. Персонализированное обучение как нейродидактический инструмент интеллектуальной акселерации. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2022. № 9 (211): 243–248.
6. Мальсагов А.А., Мальсагова М.Х., Лезина В.В. Нейродидактический подход к когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 311–314.
7. Дарсигова М.И., Умаева Д.М., Лезина В.В. Развитие эмоционального интеллекта у детей 6–7 лет. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 184–187.
8. Алексеева А.А. Нейродидактика в системе профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 286–289.

References

1. Balakshina Zh.A., For M.V. Vozrastnaya izmenchivost' intellekta ot podrostkovogo perioda do vzroslosti. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* 2008; Vypusk 4: 75-80.
2. Darvish O.B. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Vlados, 2003.
3. Kiroj V., Lazurenko D., Shepelev I., Aslanyan E., Minyaeva N., Bahtin O. *Nejrotehnologii: nejro-BOS i interfejs «mozg – komp'yuter»*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2018.
4. Mal'sagov A.A., Lezina V.V. Nejrodidaktika v Rossii: razvitie i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 149-151.
5. Lezina V.V., Mal'sagova M.H., Mal'sagov A.A. Personalizirovannoe obuchenie kak nejrodidakticheskij instrument intellektual'noj akseleracii. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2022. № 9 (211): 243-248.
6. Mal'sagov A.A., Mal'sagova M.H., Lezina V.V. Nejrodidakticheskij podhod k kognitivnoj adaptacii studentov pervogo kursa v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 311-314.
7. Darsigova M.I., Umaeva D.M., Lezina V.V. Razvitie `emocional'nogo intellekta u detej 6-7 let. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 184-187.
8. Alekseeva A.A. Nejrodidaktika v sisteme professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti uchitelya nachal'noj obschej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 286-289.

Статья поступила в редакцию 15.11.23

УДК 37.022 + 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-196-199

Atyushkina V.B., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: atyusha97@mail.ru*

ON THE ISSUE OF INCENTIVES AND MOTIVATION OF FORMATION OF THE WORLDVIEW COMPONENT OF DIGITAL CULTURE. The article presents a theoretical and logical analysis of the conceptual apparatus, conceptual foundations of pedagogical instrumentation enabling to intensify the development of digital culture at the world-outlook level. The worldview in the context of this study is considered as a value-sense center of the unified model of digital culture of the future of the professional, a model that is reflected in the representation of the innovative type of world perception, and the world awareness of the personality of the teacher: the level of readiness and ability of a professional to function effectively in a mixed reality: the values of continuous improvement, motivation and responsibility. The proposed model can be updated only under the condition of ideological transformations, with direct realization of principles of value, responsible, ecological, safe, ethical attitude to the information and communication space, to its actors and its products. The boundaries and parallels in interdisciplinary developments of the concept are defined, the relationship of symmetric concepts (professional worldview, information worldview, worldview component) is defined, the model of worldview of digital culture was described (on axiological, relaxing, behavioral, emotional levels). The paper also presents part of the results of the survey, designed to reflect existing views, values, stereotypes and ideals of digital culture in a representative group of future teachers. Thus, it is possible to draw conclusions about ways to activate the independent role of students in the processes of formation and improvement of individual digital culture.

Key words: **digital culture, professional worldview, information worldview, information and communication space, motivation**

В.Б. Атюшкина, *аспирант, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: atyusha97@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СТИМУЛАХ И МОТИВАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен теоретико-логический анализ понятийного аппарата, концептуальных оснований педагогического инструментария, вызволяющего интенсифицировать развитие цифровой культуры на мировоззренческом уровне. Мировоззрение в контексте настоящего исследования рассматривается как ценностно-смысловой центр единой модели цифровой культуры будущего профессионала, модели, которая отражена в представлении об инновационном типе мировосприятия и осознании личности педагога: уровень готовности и способность профессионала к эффективному функционированию в смешанной реальности – ценности непрерывного совершенствования, мотивации и ответственности. Предложенная модель может актуализироваться только при условии мировоззренческих трансформаций, при непосредственной реализации принципов ценностного, ответственного, экологичного, безопасного, этичного отношения к информационно-коммуникативному пространству, его акторам и продуктам. Были очерчены границы и проведены параллели в междисциплинарных разработках понятия, определилось соотношение симметричных понятий (профессиональное мировоззрение, информационное мировоззрение, мировоззренческий компонент), была описана модель мировоззрения цифровой культуры (на аксиологическом,

реляционном, поведенческом, эмоциональном уровнях). В работе также представлена часть результатов проведенного анкетирования, призванная отразить существующие взгляды, ценности, стереотипы и идеалы проявления цифровой культуры в репрезентативной группе будущих педагогов. Таким образом, удалось составить выводы о возможностях активизации самостоятельной роли обучающихся в процессах становления и совершенствования индивидуальной цифровой культуры.

Ключевые слова: **цифровая культура, профессиональное мировоззрение, информационное мировоззрение, информационно-коммуникативное пространство, мотивация**

В реалиях современного, по-своему уникального периода времени, которое отмечено явлениями глобальной коммуникации, беспрецедентной возможностью автономного развития информационно-коммуникативных систем и нарастающего информационного стресса общества (бесконтрольное увеличение объема данных, стремительное обновление цифровых новшеств при неуспевающей за скоростными изменениями рефлексии и др.), профессиональное самосознание и, как следствие, самореализация оказываются под угрозой серьёзнейшей дестабилизации. Так, появляется острая необходимость в оформлении ориентиров деятельности, идеальных образов, упорядочивающих хаотичное мироустройство, сохраняющих «рассыпающиеся» ценности и смыслы. Это предназначение должен исполнить мировоззренческий фундамент цифровой культуры, гармонизирующее начало которого может отражаться в стимулах активного отношения обучающегося к цифровому пространству и к его процессам.

Цель исследования: определить концептуальные границы мировоззрения как системообразующего компонента цифровой культуры будущего профессионала.

Объектом настоящего исследования выступают существующие взгляды на феномен цифрового мировоззрения в академическом дискурсе и в среде потенциальных представителей цифровой культуры (студенты-бакалавры).

Исследовательские задачи:

– рассмотреть комплексное (родовое) понятие «мировоззрение» в междисциплинарном дискурсе;

– определить соотношение смежных вторичных понятий;

– зафиксировать значение понятия в преломлении через модель цифровой культуры;

– проанализировать результаты проведенного анкетирования студентов-бакалавров и составить комплексные выводы о возможностях стимулирования мотивации к обогащению мировоззренческого компонента цифровой культуры обучающихся.

Научная новизна определяется рядом факторов. Несмотря на современную активную разработку понятийного поля и концептов цифровизации (цифровая среда, информационная культура, цифровая грамотность, компетентность и пр.), степень изученности мировоззренческого фундамента цифровой культуры до сих пор характеризуется недостаточностью. Вопреки единогласному признанию мировоззрения как системообразующего элемента целостной конструкции цифровой культуры, его рассмотрение традиционно ограничивается указанием на значимость и ценностный потенциал. Вместе с этим очевидным представляется факт невозможности существования полноценной цифровой культуры без ценностного «программирования» будущего профессионала. Так, продуктивным кажется введение понятий стимула и мотивации в методологию развития цифровой культуры.

Кроме того, в понятийном аппарате педагогической науки не рассматривается вопрос о целесообразных условиях формирования мировоззрения представителей цифровой культуры. В поисках ответов на этот и взаимосвязанные с ним вопросы помогает приблизиться избранный фокус исследовательского внимания: каковы внешние и внутренние условия мотивации обучающегося к формированию мировоззренческого основания его цифровой культуры?

Результаты нашего теоретического и эмпирического исследования отражают соотношение ключевых понятий и в перспективе позволяют выстроить эффективную модель мировоззренческого преобразования как основы цифровой культуры личности будущего педагога, переноса ценностного отношения к цифровизации в индивидуальную сферу профессиональной деятельности педагога.

Теоретическая и практическая значимость работы обусловлена перспективами разработки и реализации цифрового обучающего контента, осуществления мультимедийных интеракций педагогов, создания качественно иного цифрового образовательного пространства, отвечающего всем требованиям актуального этапа цивилизационного развития.

Методологический базис исследования состоит из положений историко-культурологического, синергийно-антропологического и психолого-педагогического подходов. Кроме того, в ходе работы были задействованы положения теории мотивации (концепция стимула). Для получения достоверных данных целесообразным оказалось применение следующих теоретических и эмпирических методов: моделирования, анализа и синтеза, системно-структурного анализа, анкетирования и систематизации.

Теоретическую основу изучаемой проблемы составил ряд направлений: междисциплинарный научный подход к рассмотрению феномена «мировоззрение» (Д. Аэртс, Л. Апостиль, Х. Врум, Д. Наугле и др.), разработке термина «профессиональное мировоззрение» (Р.М. Абдулгалимова, Л.И. Божович, Т.Я. Железновой, А.Л. Жохова, А.Я. Лопушенко, С.В. Манецкой, Н.А. Менчинской, А.А Когут, А.Г. Ковалева, Б.М. Теплова). Культурологический и антропологический дискурсы представлены группой исследователей, сфокусировавших внимание на обобщении и повышении универсальности понятия «цифровая культура» (Д.В. Галкин, Л.С. Яковлев). В педагогическом дискурсе цифровая культура предстаёт, прежде всего, комплексным качеством педагога, отражающим информационное мировоззрение (Е.В. Гнатышева); профессиональной способностью к критическому осознанию процесса цифровизации (М.В. Маслакова), а также овладение знаниями и навыками ИКТ-технологий (Н.И. Гендина, Н.И. Колокова, Ю.В.Уленко, Т.А. Нестик).

На настоящем этапе цивилизационного развития в условиях высокоскоростных трансформаций глобальной коммуникации возрастает глубинная потребность общества в стабилизирующем фундаменте. Очевидно, что упорядочивающая сила обнаруживается в емком и многослойном термине «мировоззрение». Определение понятия прошло долгий и сложный путь междисциплинарных изысканий и утверждалось на пересечении философской, социальной, политологической, антропологической, психологической, культурологической научной мысли.

В контексте становления цифровой культуры как инновационной системы (цифровая грамотность, компетентность, ответственность, ценность) профессиональной деятельности мировоззрение предстает ценностно-смысловым ядром, центром, направляющим поведение, механизмы адаптации и преобразования личности в новой реальности, сформировавшейся под воздействием динамичной цифровизации всех сфер человеческого взаимодействия. Несмотря на отсутствие универсальной дефиниции «мировоззрение», следует обозначить границы понятия в рамках настоящего исследования. Итак, мировоззрение в широком смысле может быть рассмотрено в качестве интегративного ядра сознания, воплощенного в системе идеалов, интерпретаций, идентификаций (субъектных или общественных), которые, в свою очередь, предопределяют выбор мотивов, целей и вектора поведения. В отличие от смежного понятия «мировосприятие», для мировоззрения характерен более высокий уровень устойчивости. К тому же мировоззрение может представлять собой некий суммарный итог процесса мировосприятия.

Мировоззрение, согласно экзистенциальной философии М. Хайдеггера, относится к сфере объективизации, позитивного истолкования мира. Таким образом, продукт мировоззрения всегда обладает чертами конкретности и культурной детерминированности, поскольку выходит за рамки созерцания реальности и является способом ее ментального выражения (картина мира, ценностные установки, самопонимание и пр.). С.Н. Федорченко, обобщая актуальные взгляды на проблему истолкования мировоззрения, отмечает следующие универсальные черты его понимания: 1) мировоззрение всеобъемлюще, с различной степенью сформированности оно внедрено в процессы сознания каждого человека; 2) мировоззрение неотделимо от оценочного, эмоционального восприятия мира; мировоззрение предустановлено условиями существования своего носителя (культурой, социумом, государственно-политической системой и др.); 3) мировоззрение обладает различными классификациями (коллективное – частное; светское – религиозное и др.) [1, с. 71].

Емко и точно определяет феномен профессионального мировоззрения Т.С. Туркина: «…совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющих на профессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда» [2, с. 9]. Развивая эту мысль в избранном предмете, констатируем, что мировоззренческий компонент цифровой культуры, подобно профессиональному мировоззрению, характеризуется следующими признаками: системность (взаимообусловленность всех элементов, принцип иерархического соподчинения); продуктивность (мировоззрение всегда находит релятивное отражение в сферах взаимодействия).

Что касается понятия «профессиональное мировоззрение», В.В. Семак говорит о целесообразности рассмотрения данной научной категории как средства выделения и разграничения сферы профессиональной деятельности, которые совершаются посредством спецификации универсальных социальных ценностей для конкретной профессии [3, с. 233]. Так, мировоззрение может являться объединяющим фактором, основой самоидентификации и выражением принадлежности к группе (по принципу дихотомии «свой – чужой»). Кроме того, «общим местом» анализа методологического потенциала данного термина оказывается мысль о недостаточно сформированном понимании механизмов управления и развития мировоззренческих установок будущих профессионалов. Другой ценный ракурс для актуального рассмотрения понятия приобретается с помощью результатов контент-анализа научных публикаций, который совершает А.А. Комарова: существующее употребление термина «информационное мировоззрение» зачастую реализуется исследователями в значении важнейшего компонента информационной культуры [4]. Интересно, что системообразующий (или

моделирующий) характер мировоззренческого компонента сегодня чаще всего осмысляется с психолого-педагогических позиций, то есть как поддающаяся целенаправленному формированию система, включающая эмоционально-волевой, познавательный, оценочно-рефлексивный элементы.

Существенным недостатком же актуального этапа изучения проблемы цифровой культуры выступает замкнутость тематических исследований на конкретной профессиональной специфике (предметной области). Исходя из современных представлений о всеохватной силе цифровизации, заслуживает внимания перенос комплексного определения С.Н. Касьянова о мировоззрении личности преподавателя информационно-коммуникативных технологий на универсальную модель профессиональной личности педагога. Итак, он считает, что мировоззренческий компонент личности преподавателя – это динамически развивающаяся система субъективных общений, отражающих индивидуальное осознание информационного поля, глобальной коммуникации и роли человека в ней, а также те ценностные ориентации и идеальные ментальные конструкции, которые выражают индивидуальную позицию в профессионально-педагогической деятельности [5, с. 13].

Рассмотрим вопрос формирования мировоззренческого компонента цифровой культуры будущего специалиста в связи с конечной целью подготовки профессионального педагога.

На аксиологическом уровне мировоззренческий компонент цифровой культуры выступает в качестве совокупности, которая носит системный характер и охватывает принципы, убеждения, идеи и идеалы, ценности личности. Данный уровень характерен интроспекцией, погруженностью в глубинные пласты человеческого самосознания и осознания мира. Как ментальная конструкция мировоззренческий компонент должен рассматриваться с позиции эмоционально-волевой сферы. Очевидно, что процессы наделения социальных явлений ценностью, равно как и их обесценивание, крайне субъективированы и носят индивидуальный характер, связанный с внутренними мотивами, целями и желаниями человека. Тем не менее аксиологический уровень мировоззрения неотделим от внешних факторов, воздействующих на него: обстоятельства, среда, ситуативные изменения и стабильная обстановка и пр. Так, в психолого-педагогическом арсенале средств развития мировоззренческих установок существуют доказавшие свою эффективность инструменты и методы формирования соответствующих условий.

К значимым элементам мировоззренческого фундамента цифровой культуры можно отнести осознание цифровизации как главного источника актуальных мировоззренческих модусов, понимание причинности происходящих трансформаций в мировосприятии. Цифровая культура не может полноценно актуализироваться вне комплексного осознания тех сущностных изменений и парадигмальных сдвигов, которые возникают под воздействием цифровизации: новый характер коммуникации (демократизация, интерактивность, всеобщая доступность); компьютерная репрезентация культурных артефактов; гипертекстуальность; алгоритмическая связность цифрового контента. Эти и многие другие новые условия существования диктуют необходимость не только скоростной адаптации, но и осмысления, переоценки прежнего и оценки актуального порядка вещей. Безусловно, требование глубокой внутренней проработки относится к рефлексивному уровню мировоззренческого компонента цифровой культуры, а его выполнение знаменует переход на уровень познания [6, с. 124].

Стремление к освоению информационных технологий встроено в ценностно-смысловое ядро модели мировоззрения, поскольку оно образует прочную взаимосвязь с когнитивным уровнем цифровой культуры: ценностное отношение к кросс-культурной метаобласти знания; формирование устойчивой мотивации к постоянному совершенствованию цифровых навыков, к овладению новыми информационными возможностями; осознание собственного потенциала и перспектив в области креативного преобразования инноваций.

Последней составляющей мировоззренческого компонента цифровой культуры становится деятельностно-практический уровень или уровень проявления мировоззренческих установок, актуализации ценностей и воплощения идеальных образов. Здесь степень сформированности мировоззрения объективируется (переход из ментального плана в реальный) и может быть потенциально измерима: выявление факторов личной ответственности, мотивации, действительного отношения к вопросам безопасности, экологичности, этичности цифрового взаимодействия.

Проведенное эмпирическое исследование при помощи метода смешанного группового онлайн-анкетирования студентов-бакалавров прояснило их реальное отношение к цифровой культуре как к феномену и идеальной форме существования будущего педагога-профессионала в сложных и непрерывно меняющихся условиях смешанной реальности (прочное взаимодействие виртуальности и реальности в едином образовательном пространстве). Респондентами выступали обучающиеся 1-х и 2-х курсов педагогического направления Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова в возрасте от 17 до 23 лет. Суммарное количество участников электронного опроса составило 88 человек. Разделение анкетного опросника на тематические блоки позволило наглядно продемонстрировать уровни осознания, ценностного отношения, начальной сформированности цифровой культуры респондентов. Так, в рамках определения *взаимосвязи между пониманием контекста, предпосылок цифровизации и эффективной деятельностью* в ее рамках участники анкетирования выбрали следующие позиции:

– «эффективность профессиональной деятельности напрямую зависит от осознания масштабов, условий, принципов устройства цифровой реальности, так как наиболее полное понимание сущности явления обуславливает способность к адаптации и преобразованию в его границах» – 45%;

– «результативность деятельности в рамках цифровой реальности нельзя связать с пониманием её глубинных процессов, достаточно обладать поверхностными знаниями и представлениями об ее устройстве» – 25%;

– «затрудняюсь определить взаимосвязь эффективной деятельности и осознания сущности цифровой реальности» – 30%.

Характерно, что, оценивая *степень собственной творческой свободы как будущего профессионала* при использовании элементов цифровой среды для решения текущих задач и преобразования объектов трудовой деятельности, респонденты разделились на следующие группы:

– используют проверенные и зарекомендовавшие себя цифровые технологии обработки информации и коммуникации – 29%;

– осуществляют отбор и настройку различных цифровых средств – 37%;

– анализируют существующие и находят новые возможности для творческого преобразования объектов (самостоятельное совершенствование и разработка информационных продуктов) – 34%.

Кроме того, в рамках рассмотрения эффективности представителей (или акторов) мировоззрения цифровой культуры важно было определить отношение обучающихся к *возможности изучения профессионально-ориентированных цифровых технологий в образовательном пространстве университета* (цифровая образовательная среда как «медиатор» модели цифровой культуры):

– 24% опрошенных не задумывались о данной возможности и полагают, что цифровые технологии можно освоить позднее в производственном процессе, на специальных курсах, если в этом будет необходимость;

– 37% испытывают ограниченный интерес: при обучении достаточно ознакомиться с общей информацией о профессионально ориентированных цифровых технологиях и их возможностях;

– 39% студентов заинтересованы в открывшейся возможности и считают, что это пространство позволяет быть в курсе современных тенденций технологического развития, в том числе в сфере профессионально ориентированных цифровых технологий.

Оценить *собственную роль в цифровой реальности и степень причастности к осуществляемым трансформациям* респонденты могли через выбор предлагаемых вариантов ответа. Немногочисленная группа участников анкетирования согласна, что роль обучающихся несущественна (не обладают рычагами влияния на цифровые изменения, играют роль сторонних наблюдателей) – 10%. Другие полагают, что «причастность обучающегося к цифровому развитию ограничивает только он сам, при необходимом уровне мотивации и должных усилиях его роль может стать ключевой в направлении грядущих изменениях» – 31%. Большинство респондентов выбрало ответ о значимой роли обучающихся, которые как полноправные участники цифровых процессов способны коллективно определять вектор будущих преобразований – 59%.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод о наличии в целом достаточно полных представлений у обучающихся о цифровом пространстве, его возможностях и процессах при неоднозначном восприятии и самоощущении. Так, у студентов существенно различаются субъективная сопричастность к процессу цифровизации, к возможности творческой самореализации через цифровизацию, а также понимание взаимосвязей между ценностным отношением к цифровой культуре и результатом профессиональной деятельности. В итоге подтверждается предположение о неравномерном развитии цифровой культуры субъектов, которое выражается, с одной стороны, в высоком уровне цифровой грамотности и недостатком сформированности мировоззренческого компонента цифровой культуры, с другой.

Исходя из полученных эмпирических данных, полагаем, что следует обратить внимание на формирование мотивации и стимулов цифрового поведения будущих педагогов – субъектов информационно-коммуникативного пространства. Мотивация – процесс, начало которого проистекает из субъективного ощущения недостаточности, потребности в конкретном или неопределённом объекте, ресурсе, явлении. Индивидуальное переживание нехватки формирует потребность и активизирует личность на установку к цели и соответственного целенаправленного поведения. Мотивация может создаваться или преобразовываться целенаправленно, приобретая программирующую функцию: побуждение к действию, сформированное желание, предзаданную цель [7, с. 7].

Концепция стимула как явления, принадлежащего субъективно-волевой сфере человеческого поведения, определяет универсальные средства стимулирования, которые отличает от средств мотивации прицельный характер воздействия на эмоционально-психологические стороны деятельности субъекта. Средствами обеспечения активного, последовательного и устойчивого развития цифровой культуры могут становиться такие побудительные элементы, как стремление к выгоде, комфорту, к соответствию желаемому образу, удовлетворение личностных интересов и потребностей в режиме благоприятствования. К доказавшим свою эффективность стимулам стоит отнести материальное и морально-нравственное поощрение, демонстрация принятия (например, похвала),

наглядность и достижимость результатов. Важно, что эффект стимулирования и мотивации зависит от соблюдения множества внешних условий: открытость и прозрачность коммуникации, комфортная эмоционально-психологическая атмосфера, авторитетность актора мотивирования, коллективная удовлетворенность; стабильность обратной связи; равенство; общая сформированность профессиональной культуры. Таким образом, деструктивная сила цифровизации может быть замещена созидательной силой цифровой культуры только в рамках всесторонней работы над внутренними и внешними факторами мотивации субъекта.

Модель цифровой культуры личности современного педагога предусматривает применение новейших технологических достижений в решении профессионально значимых и социально-личностных задач в образовании. Цифровая культура как сложный феномен отражает динамику цифровизации, с одной стороны, обеспечивает передачу и сохранение доцифровых ценностей: действует как защитный механизм в условиях информационной деструкции, с другой.

Рассмотрение цифровой культуры через традиционную призму навыков представляется непродуктивным, поскольку она охватывает систему личностных и всеобщих ценностей (гуманистических и цифровых) и их производную – систему морально-этических регуляторов цифровой коммуникации. Как инновационный компонент профессиональной деятельности цифровая культура производит мотивационную установку личности, формирует ответственность и ценностное отношение к трансформирующейся действительности и к её возможностям. Мировоззренческий компонент современной цифровой культуры педагога активизирует новые когнитивные и поведенческие модели, основанные на изменениях в механизмах восприятия человека, а также обновляется и преобразуется традиционный инструментарий профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Федорченко С.Н. Мировоззрение в условиях цифровизации государства. *Журнал политических исследований*. 2022; Т. 6, № 3: 69–90.
2. Туркина Т.С. *Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2012.
3. Семак В.В. Формирование понятия «Профессиональное мировоззрение личности» как теоретическая проблема: генезис и современное состояние. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 232–234.
4. Комарова А.А. Формирование информационного мировоззрения будущего педагога: степень изученности проблемы в современных исследованиях. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2018; Т. 6, № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/40PDMN618.pdf
5. Касьянов С.Н. *Методическая система формирования информационного мировоззрения будущего учителя информатики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград: ВГПУ, 2005.
6. Володенков С.В., Федорченко С.Н., Печенкин Н.М. Влияние цифровой среды на современное мировоззрение: pro et contra. *Вестник РУДН.* Серия: Политология. 2023; № 1: 113–133.
7. Толмачева М.С., Мешкова Г.А. Эволюция теорий мотивации в зарубежных исследованиях. *Успехи гуманитарных наук*. 2019; № 2: 6–14.

References

1. Fedorchenko S.N. Mirovozzrenie v usloviyah cifrovizacii gosudarstva. *Zhurnal politicheskih issledovanij*. 2022; T. 6, № 3: 69-90.
2. Turkina T.S. *Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya u studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2012.
3. Semak V.V. Formirovanie ponyatiya «Professional'noe mirovozzrenie lichnosti» kak teoreticheskaya problema: genezis i sovremennoe sostoyanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 232-234.
4. Komarova A.A. Formirovanie informacionnogo mirovozzreniya buduschego pedagoga: stepen' izuchennosti problemy v sovremennyh issledovaniyah. *Mir nauki.* Internet-zhurnal. 2018; T. 6, № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/40PDMN618.pdf
5. Kas'yanov S.N. *Metodicheskaya sistema formirovaniya informacionnogo mirovozzreniya buduschego uchitelya informatiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd: VGPU, 2005.
6. Volodenkov S.V., Fedorchenko S.N., Pechenkin N.M. Vliyanie cifrovoj sredy na sovremennoe mirovozzrenie: pro et contra. *Vestnik RUDN.* Seriya: Politologiya. 2023; № 1: 113-133.
7. Tolmacheva M.S., Meshkova G.A. `Evolyuciya teorij motivacii v zarubezhnyh issledovaniyah. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2019; № 2: 6-14.

Статья поступила в редакцию 22.11.23

УДК 378 + 808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-199-202

Vadzhibov M.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: malikvad@yandex.ru*

THE USE OF REGIONAL ELEMENTS IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN RHETORIC CLASSES IN CONDITIONS OF DAGESTAN MULTILINGUALISM. The article highlights the issue of using regional elements that we use in teaching a rhetoric course to students at the Dagestan State University. Our educational and methodological developments can be used in other higher educational institutions of the Republic of Dagestan, since we are in constant contact with specialists teaching courses in speech science disciplines, and share experience in teaching the Russian language and culture of speech, rhetoric and other integrative philological disciplines in local higher educational institutions. The work provides cases when public speeches, literary texts, parables, toasts, and entertaining stories should be used in the educational process during oral and written exercises, as well as test assignments. The purpose of such educational work is the patriotic education of student youth, which is in demand in a modern multicultural society, which is our subject, in a relatively small territory of which more than thirty ethnic groups live. In conditions of Dagestan multilingualism, turning to local material when teaching oratory, which is implemented through the Russian literary language, seems to be a successful way to develop love for both the Fatherland and the small homeland. In today's situation, the use of regional elements in teaching eloquence is the most relevant, effective and efficient.

Key words: **rhetoric, patriotism, education, students of Dagestan universities, regional elements**

М.Д. Ваджибов*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: malikvad@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИТОРИКЕ В УСЛОВИЯХ ДАГЕСТАНСКОГО ПОЛИЯЗЫЧИЯ

В настоящей статье освещается вопрос о применении региональных элементов, используемых нами в преподавании курса риторики студентам Дагестанского государственного университета. Нашими учебно-методическими разработками можно пользоваться и в других высших образовательных учреждениях Республики Дагестан, поскольку мы находимся в постоянном контакте со специалистами, ведущими курсы речеведческих дисциплин, и делимся опытом преподавания русского языка и культуры речи, риторики и других интегративных филологических дисциплин в местных высших учебных заведениях. В работе приводятся случаи, когда в учебном процессе следует использовать публичные речи, художественные тексты, притчи, тосты, занимательные истории во время выполнения устных и письменных упражнений, а также контрольных заданий. Целью таких учебных работ является патриотическое воспитание студенческой молодежи, что востребовано в современном поликультурном социуме, каковым является наш субъект, на сравнительно небольшой территории которого проживают более тридцати этносов. В условиях дагестанского полиязычия обращение к местному материалу при преподавании ораторского искусства, которое реализуется посредством русского литературного языка, представляется удачным способом при выработке любви как к Отечеству, так и к малой родине. В сегодняшней ситуации употребление региональных элементов при обучении красноречию наиболее актуально, эффективно и результативно.

Ключевые слова: **риторика, патриотизм, воспитание, студенты дагестанских вузов, региональные элементы**

В статье поднимается актуальный вопрос о применении региональных элементов в патриотическом воспитании студентов Дагестанского государственного университета (ДГУ) на занятиях по риторике. Злободневность рассматриваемой темы связана в первую очередь с международной ситуацией. В региональные элементы мы прежде всего включаем содержательные и объемные слова на дагестанских языках, различные истории, художественные произведения, тосты, притчи, радио- и телепередачи, занимательные словесные игры-тренинги, спектакли и пр., в которых освещается проблема любви к родной земле, беззаветной преданности Родине.

В ДГУ, в котором учатся представители разных автохтонных и неавтохтонных этносов, риторика ведется на русском языке, на языке среднего и высшего образования на всей территории нашего государства, что важно в условиях дагестанского полиязычия, поскольку русский язык, являющийся государственным, исторически стал и языком межнационального общения.

Своим опытом применения местных речевых и неречевых средств в преподавании красноречия мы постоянно делимся со специалистами других вузов нашей республики. Следует отметить, что любовь к Родине, отстаивание ее интересов и отражение исследуемого аспекта, который должен быть использован при обучении подрастающего поколения ораторскому искусству, сегодня как никогда востребованы в современном Дагестане. Естественно, история знает немало случаев, когда народы нашего горного края с оружием в руках и метким словом на устах воевали с врагами ради сохранения, развития и процветания нашего Отечества, ради свободы и равенства будущих поколений. Настал тот день, когда мы все обязаны, опираясь на опыт предков, защищать независимость и интересы своей страны. В связи с этим сложившиеся обстоятельства заставляют нас задуматься о вечной проблеме отношения молодежи к Отечеству. Необходимо придумывать такие учебные задания (тренировочные упражнения, творческие работы, контрольные вопросы, практические тесты и пр.), которые разработаны на основе местного материала, чем мы и занимаемся не один год. Эти задания способствуют пересмотру ошибочных и, к сожалению, устоявшихся взглядов на патриотизм у ряда молодых людей. Поэтому целью таких упражнений является патриотическое воспитание студентов, что востребовано в современном поликультурном социуме, каковым является Республика Дагестан, на сравнительно небольшой территории которой проживают более тридцати этносов.

В описываемой работе ставятся следующие насущные задачи, выполнение которых поможет достичь поставленной цели:

– определить, что мы включаем в понятие «региональные элементы»;

– отразить в работе необходимость вербального описания патриотизма при изучении красноречия;

– отметить, каким образом можно использовать региональные элементы в преподавании риторики;

– обосновать востребованность применения излагаемых мыслей и заданий в учебном процессе;

– выразить собственное мнение по поводу каждой конкретной мысли, изложенной в работе;

– выявить важность патриотического воспитания студенческой молодежи через риторические средства в условиях дагестанского полиязычия;

– привести конкретные примеры проявления любви к Родине;

– изложить апробированную тематику творческих работ, посвященных патриотизму;

– дать определенные рекомендации, учитывая результативность и эффективность их использовании на практике;

– указать нравственные ориентиры, которым должна следовать современная дагестанская студенческая молодежь;

– разработать тренировочные и контрольные задания, способствующие выработке устойчивой точки зрения по поводу патриотических чувств у молодежи.

Научная новизна настоящей работы связана с тем, что мы впервые предлагаем опыт преподавания риторики, используя бесценные региональные элементы (стихи, прозу, крылатые слова, подвиги, поучительные истории, тосты, притчи, беседы, рассказы, песни, аудио- и видеозаписи, фильмы на военную тему, конкурсы и пр.), которые повествуют о подвигах дагестанцев и нацелены на патриотическое воспитание студенческой аудитории в условиях дагестанского полиязычия.

Теоретическая значимость материалов заключается в том, что на основе данных, изложенных в работе, могут быть разработаны учебное и учебно-методическое пособия по теме применения концепта «патриотизм» в риторике.

Практическая ценность статьи объясняется тем, что наши примеры, тренировочные упражнения, предложения, мысли и идеи могут быть использованы в полилингвальном социуме при проведении мероприятий, посвященных патриотизму.

Начнем с решения вопросов, стоит ли обсуждать современный патриотизм на занятиях по риторике. В настоящее время необходима ли апелляция к историческим событиям? Какие примеры наиболее эффективны и результативны? Полезно ли публичное обсуждение описываемой темы? Ответим на данные вопросы посредством следующей мысли: поскольку русская риторическая традиция как некий сплав науки и искусства, культуры и патриотизма была действительно давно нарушена [1, с. 457], необходимо время для ее восстановления. Поэтому не вызывает сомнений само рассмотрение вопроса о том, в каком виде следует представлять те риторические и другие средства, при использовании которых так или иначе мы затрагиваем проблему патриотизма. При этом учитывается не только описание подвигов наших отцов и дедов во имя защиты Отечества, но и нравственный аспект при их изложении, что связано с культурой вербального и невербального поведения сынов нашего горного края на поле боя или на дебатах. Повторяем, что в самой риторике жизненно важным является сплав культуры и патриотизма, который характерен и для менталитета всех дагестанских народов.

Любое занятие, на котором будут применены рассматриваемые средства с целью патриотического воспитания, следует начинать с изложения определения, что такое патриотизм, и обоснования причины использования ряда компонентов, которые мы включаем в региональные элементы. После озвучения дефиниции и объяснения применения местного материала, который полезен и значим в полилингвальной аудитории, необходимо приступать к приведению случаев и их реализации на практике в зависимости от ситуации. При этом явно должно быть видно проявление патриотизма. Это может быть объемное слово, какое-нибудь героическое действие, существенное или маленькое пожертвование ради процветания родного края и пр., что важно в нашем социуме.

Патриотизм актуален всегда, но ярче всего это качество проявляется в переломные моменты развития общества. Таких моментов в нашем государстве было достаточно много. В непростой ситуации мы находимся в последние 30–35 лет, а в сегодняшних условиях нарратив о словесном или ином подвиге как образец подражания востребован как никогда. Ностальгическое настроение из-за утраты СССР, великого государства XX столетия, заставляет нас все время обращаться к прошлому опыту, а выражение «Отечество в опасности» актуально и по сей день и наглядно нам показывает нынешнее положение миропорядка. Неслучайно акцентируем наше внимание на таких словах: «В последние годы в общественно-политическом дискурсе современной России усилился интерес к патриотизму как возможной национальной идее, способной объединить население страны через приобщение к единым ценностям и символам» [2, с. 106]. Данную точку зрения мы, несомненно, разделяем.

В текущей обстановке следует информировать молодое поколение о патриотизме как о важнейшем человеческом качестве. При этом необходимо привести аргументированные примеры проявления данного свойства. Кстати, в китайской культуре любовь к Родине – одна из высших ценностей. В XXI веке требуются люди, обладающие таким ценностным качеством. В риторике же ценны патриотические речи, которые обязательно должны стать призывами к определенным действиям с целью нравственного воспитания, без которого патриотизм не может быть реализован в полном объеме. Для этого, на наш взгляд, можно использовать в первую очередь местную художественную речь. Мы составили список литературы, аксиологическая ценность которой должна помочь в становлении и развитии патриотической личности. Это стихи и проза А. Абу-Бакара, М. Митарова, А. Аджаматова, А. Саидова, М. Шамхалова, М. Хуршилова, М. Ибрагимовой, Х. Хаметовой, Ш.-Э. Мурадова, военные произведения современных местных авторов (М. Магомедова, М. Ахмедова, М. Ахмедовой, Ш. Шахмарданова, М. Давыдова, А. Кардаша, Б. Кулунчаковой и др.), которые являются настоящими героями-патриотами многонационального Дагестана.

В одной публикации о детской литературе отмечено, что несомненным патриотическим звучанием такой литературы является то, что она прививает любовь к своей стране и родному краю [3, с. 80]. Так можно выразиться не только по отношению к детской литературе. Многие художественные произведения дагестанских русскоязычных и пишущих на национальных языках авторов пронизаны любовью к Отчизне, что является сильнейшим средством воздействия на аудиторию, в которой акцент делается прежде всего на патриотические чувства, сопряженные с интернационализмом.

Если речь идет о художественных текстах указанных выше местных авторов, то необходимо подчеркнуть, что чтение и обсуждение содержания и тематики произведений отмеченных поэтов и писателей должны вооружать молодого человека арсеналом из метких и веских слов о любви к близкому и родному, что обязательно может способствовать выработке патриотических чувств. Здесь уместно отметить, что желательно заведение студентом (специалистом, бакалавром или магистрантом) риторического портфолио, в котором могут быть даны все образцы патриотических трудов. В этих трудах должны быть наглядно показаны проявление любви к Родине и совершение героизма известными на весь мир или малоизвестными дагестанцами, которые и в настоящее время поступают мужественно, защищая свою страну и способствуя всеми возможными способами приближения нашей победы над врагом.

Важными являются и рассказы об исторических личностях Дагестана. Так, образ Имама Шамиля как патриота сегодня может быть использован в качестве наглядного примера и непререкаемого авторитета, который своими поступками показал нам, каким образом можно проявить любовь к малой родине, к родному краю, к отчему дому. Подвиги предков и современных горцев должны стать образцом для подражания.

Образы легендарных Хочбара, Парту Патимат, Шарвили и других народных героев также могут быть использованы на занятиях по риторике. Мы к ним обращаемся при изучении социально-политического красноречия. При этом патриотический рассказ о героях-дагестанцах особенно впечатляет и воодушевляет слушателей, если речь произносится личностью, известной своей смелостью, отвагой и пользующейся популярностью. Такой личностью является тот дагеста-

нец, который заработал себе авторитет на поле боя или же своим тяжелым и усердным трудом. Это может быть убеленный сединами и умудренный опытом пожилой дагестанец или же юноша, совершивший подвиг. Они-то и помогут возродить патриотизм в прямом смысле слова: таких дагестанцев следует приглашать на занятия, и они обязательно расскажут интересные и поучительные истории. Так, часто мы проводим внеурочные мероприятия по ораторскому искусству, на которых принимают участие заслуженные дагестанцы. Они участвуют и при подведении итогов риторических конкурсов, посвященных теме патриотизма. Выступления студентов-чтецов и студентов-певцов с привлечением специалистов оцениваются высоко и рассматриваются как один из многочисленных способов привития такого качества, как патриотизм. В настоящее время один из наших студентов принимает участие во Всероссийском студенческом онлайн-конкурсе, который в этом году имеет название «Я памятник себе воздвиг из песен…». Мероприятие проходит в государственном бюджетном учреждении Республики Дагестан «Театр поэзии», и оно посвящено 100-летию Р.Г. Гамзатова. На нем должны читать только поэтические произведения великого поэта-дагестанца. Наш конкурсант прочитает наизусть стихотворную поэму «Солдаты России» и покажет свою подготовку к сценическому прочтению, над которым работали несколько преподавателей нашего университета.

В специальной литературе читаем: «Подлинный оратор, вкладывая в речь всю глубину своего интеллекта и страсть своей души, действует на умы и сердца людей» [4, с. 5]. Так должен поступать педагог, а процитированное предложение – одно из руководств к действию, когда следует апеллировать к региональным элементам с целью патриотического воспитания учащейся молодежи. Этому могут способствовать удачно подобранные притчи, афоризмы, цитаты, метафоры и эпитеты, стилистические фигуры, в том числе риторические повторы.

В настоящее время для дагестанской студенческой молодежи принципиально и обращение к духовности, к истокам религии. Вот что изложено о духовности, если речь идет о патриотизме: «Духовный человек – это, прежде всего, гражданин и патриот своей родной земли, Отечества, подвижник возрождения и развития собственного народа и культуры» [5, с. 111]. Духовно должны поступать дагестанские юноши и девушки, преданные религии и Родине. Для них результативным и эффективным представляется дагестанский текст, в котором используются популярные в народе такие ориентальные слова, как *Аллах, Коран, иман* «вера», *Дагестан, Ватан* «Родина», *намус* «совесть», *хасият* «характер», *тербия* «воспитание», *адат* «обычай» и др.

Сегодняшние ораторы и преподаватели риторики призваны правильно разъяснять государственную политику, которая направлена на укрепление родной страны и на защиту ее интересов. Необходимо разрабатывать важные программы, содержание которых должно отвечать вызовам наших недругов: такое содержание обычно становится предметом специального обсуждения на занятиях по риторике с целью прививать любовь к Отчизне и возродить патриотизм, если он утрачен. Таким образом мы воспитываем чувство гордости и патриотизма за каждый правильный поступок нашего дагестанца, что для молодых людей является велением времени. Политические речи украшают такие аудиторные занятия.

Не менее важно при обращении к региональным элементам использование силы русского слова, объединяющего коммуникативные возможности всех дагестанских этносов: *любовь, Родина, Отечество, отчий дом, родной (русский) язык, близкие и родные, соседи, помощь, поддержка* и др. Еще в советское время отмечали, что работа с русским словом является делом в огромной степени патриотическим [6, с. 117]. Для современной высшей школы существенно, каким образом следует воспитывать молодого патриота, способного строить свою жизнь в соответствии с современными требованиями проживания в дагестанском обществе. Полезным при этом является вес риторического слова, выраженного с помощью лексем из дагестанских языков: *арадеш* (дарг.) «здоровье», *дерхъаб* (дарг.) «процветание», *сагърай* (лезг.) «здоровья», *нух битlаги* (авар.) «счастливого пути» и др. При необходимости уместным считаем уважительное обращение к присутствующим учащимся в шуточной форме, называя их братьями: *вац, вацок* (авар.), *уци, уцишка* (дарг.), *стха* (лезг.), *ини, инишка* (кумык.) (все слова переводятся как «брат») и пр. Это сближает педагога и студентов, способствует нахождению общих тем для обсуждения и взаимопониманию между оратором и аудиторией. Так вербально обращаются молодые люди друг к другу. При этом должно быть учтено то обстоятельство, что часто лектор (говорящий) по возрасту бывает старше студентов. Поэтому речевой этикет не может быть нарушен, согласно субординационным отношениям. Применение дагестанизмов в русской речи должно носить объединяющий характер. Действенно и изложение (выступление, обращение, сообщение или повествование, описание, рассуждение), сделанное известной в Дагестане и за его пределами личностью. Так, посредством волшебных слов Р. Гамзатова на занятиях по ораторскому искусству можно обучать дагестанцев-патриотов, ибо книга великого мастера слова «Мой Дагестан» [7], написанная на аварском языке и переведенная на русский, – это настольный учебник для патриотического воспитания дагестанской студенческой молодежи, потому что в книге описан кодекс горца, который любит и оберегает Родину. Это подтверждается многочисленными сочетаниями, использованными, к примеру, в русской версии книги: любовь к родной земле (с. 67), огонь любви к Отчизне (с. 223), чувство родины, чувство единого Дагестана (с. 273), любовь к родному краю (с. 331), любовь к Дагестану (с. 351) и др. Ведь после распада Советского Союза и изменения политического курса страны подрастающее поколение утратило ценностные ориентиры – появились «нравственные пустоты» в образовательной системе, а некоторые представители нового поколения дагестанцев, к сожалению, пошли и идут по неправильному пути и часто отвергали и отвергают понятие патриотизма как чуждое в современных условиях развития социума. Ведь десятилетиями прививали неуважительное отношение к родным истокам и восхваление всего западного в качестве образцового и правильного, с чем мы в корне не согласны в настоящее время и никогда не согласимся в будущем, потому что воочию убеждаемся, видя, слыша и читая, каковы последствия влияния так называемой «демократии» на умы и настроения в первую очередь молодых людей. При этом мы не отвергаем все то полезное, которое европейская цивилизация внесла и вносит в развитие человеческого общества.

Изучение русского и родных языков (а не иностранных) и их популяризацию рассматриваем в качестве мощного приема воспитания патриотизма. Н.М. Карамзин высказывал, что язык важен для патриота. С этим нельзя не согласиться. При этом мы не отказываемся от того положительного, что заимствовали из западной культуры. Поэтому для выработки чувства патриотизма при изучении дагестанских литературных языков следует пользоваться классическими источниками: произведениями С. Стальского, Г. Цадасы, А.П. Салаватова, Х. Авшалумова, Р. Гамзатова, Т. Хрюгского, Ф. Алиевой, Р. Рашидова, К. Меджидова, А. Гафурова, А. Джафарова и др. Цитаты из работ перечисленных авторов мы применяем в преподавании курса русского языка и культуры речи, в который включены и вопросы по ораторскому искусству. Кроме того, предложения (высказывания) дагестанских авторов, которые профессионально переведены на русский язык и в которых так или иначе отражается патриотизм, мы используем в контрольных работах и в итоговых практических тестах по курсу, что предлагаем и другим преподавателям, ведущим филологические дисциплины (как лингвистические, так и литературоведческие). Ведь многие речеведческие предметы являются интегративными, а риторика считается универсальным курсом.

Необходима определенная установка, которая востребована в коммуникации с целью нахождения взаимопонимания между участниками. В такой ситуации преподаватель-ритор в доброжелательной обстановке должен нести в аудиторию так называемый нравственный заряд посредством своей речи, в которой оптимистически прогнозируется поведение слушателей и используются средства, способствующие искоренению негативного отношения к патриотическому (если таковое имеет место). Для этого используются многочисленные тосты и истории о дагестанцах, в которых подчеркивается специфика наших этносов, живущих дружно и поддерживающих друг друга и соседей в трудную минуту. При этом все национальное, которое способствует укреплению отношений между народами, должно быть рассмотрено как элемент патриотизма: уважительно относишься к соседу – уважаешь самого себя! «Истинный патриотизм включает в себя конструктивное отношение к достижениям других народов» [8, с. 221]. Приведем несколько коротких тостов, используемых горцами:

За мужество и силу наших народов, которые всегда стоят на защите своей земли!

За нашу гостеприимную землю, которую мы так любим и храним!

За любовь к жизни и культуре народов Дагестана! [9].

Важно отметить, что использование патриотических эссе на занятиях по красноречию должно способствовать выработке такого умения, как написание хрии с использованием пословиц. Существенно и значимо применение местного устного народного творчества, в том числе дагестанских пословиц и поговорок, в которых затрагивается патриотический аспект. К примеру, предлагаем ряд пословиц, приведенных студентами и проанализированных нами на занятиях: *Гъурабатдиъ султантlан багъри ватандиъ лукl гъахьиш ужи ву* (табасаранская пословица) «Чем быть султаном на чужбине, лучше быть рабом в родной стране»; *Ватандин къадир гъурбат акурдаз жеда* (лезгинская пословица) «Настоящую цену родине знает лишь тот, кто живёт на чужбине»; *Ватlан цlунун хварав чи, хабалъ чlаго вукlуна* (аварская пословица) «Кто погиб, родину защищая, тот и в могиле жив»; *Ватlайчи къакъбяхъибси чятлизи кахlеркур* (даргинская пословица) «*Опирающийся* на родину в грязь не упадет» и др.

Итогом такой работы является написание сочинения в форме хрии по теме «Пословица – душа народа». В данной творческой работе должна быть раскрыта сущность пословицы и определено ее конкретное содержание с приведением неопровержимых доводов в пользу любви к народу и Отчизне. После этого можно проводить тренинг, который способствует не только выработке патриотических чувств, но и риторизации самих вербальных выступлений студентов и их письменных работ. Риторико-патриотические речи значимы в любом вузе республики как сегодня, так и в перспективе. К такому выводу мы пришли в результате апробации наших учебно-методических разработок не только в Дагестанском государственном университете, но и на занятиях в других высших учебных заведениях региона. В связи с этим вспомним о том, что «успех Демосфена – не отточенная техника, а развитая патетика, воплощенная в страстном патриотизме» [10]. Ведь мы этого античного ритора называем учителем современности, ибо вопросы, которые поднимал древнегреческий оратор в своих филиппиках, актуальны и сегодня. Необходимо возродить традиции наших предков: патетически восхвалять настоящих героев, каковых дагестанская земля взрастила немало. К сожалению, имена многих ученых и мастеров слова, любивших свою малую родину и творивших для ее развития и процветания, простых тружеников, которые бескорыстно трудились во имя Родины и отважно боролись за нее, незаслуженно забыты.

Творческие работы, в том числе и риторические эссе, востребованы с целью патриотического воспитания молодого поколения. В нашем арсенале наличествует обширная тематика таких сочинений: «*Я патриот*», «*С чего начинается Родина*?», «*Дагестан – моя Родина*», «*Моя малая родина*», «*Мой отчий край*», «*Мой очаг*», «*Подвиги моих предков*», «*Дело предка-патриота продолжает потомок*», «*Династия патриотов-дагестанцев*», «*Слово патриота*», «*Героизм молодого дагестанца*», «*За Родину я жизнь отдам*!», «*Герои не умирают*», «*Вечно живые*», «*Моя профессия – Родину защищать*», «*Память*», «*Уроки истории*», «*Любимая книга о Родине*» и др. Любая тема из указанного списка может быть использована в качестве самостоятельной работы к практическому занятию по ораторскому искусству. При этом после выполнения определенного творческого задания важны этико-риторические беседы в аудитории, которые направлены на выработку патриотических чувств, поскольку в мире постоянно происходят конфликты на почве любви к Отечеству и ненависти к врагам, территориальных претензий к соседям, несогласия с официально очерченными границами. Эти беседы должны привить не только любовь к родной стране, но и гуманное отношение к личности, историческим памятникам, природным богатствам, иной культуре и т. д.

Мы отмечали, что «мотивом патриотизма фактически пронизаны все риторические эссе» [11, с. 150], используемые нами на занятиях по риторике. К примеру, таковым является творческое задание-эссе «Гамзатовское чувство Родины в современной интерпретации: новое в патриотическом воспитании» [12, с. 148], что актуально и уместно в настоящее время, когда международная (иногда и межконфессиональная) ситуация крайне обострена по вине ряда политиков западных государств, а наша речь призвана быть патриотической, эффективной и результативной.

Таким образом, в настоящей статье мы осветили вопрос, касающийся необходимости использования региональных элементов в вузовской аудитории на занятиях по риторике в условиях дагестанского многоязычия. Это художественные тексты, истории о подвигах наших героев, пословицы, тосты, притчи, поучительные истории и др. На наш взгляд, мы достигли поставленной цели и выполнили поставленные задачи.

Нам думается, что все виды работ по ораторскому искусству должны быть озвучены или написаны с целью патриотического воспитания студентов в поликультурном пространстве. Это и есть ценностный ориентир в современной образовательной системе. Востребовано использование ориентальной, региональной и общественно-политической лексики в мероприятиях, в том числе во время проведения тренингов, что ускоряет процесс риторизации вербального выступления и письменного описания студенческой речи при раскрытии сущности патриотизма. Риторико-патриотический аспект должен быть реализован и в самостоятельных, и в контрольных заданиях: для практической части подбираем материал, в котором отражены традиции наших этносов. Местный колорит призван содействовать укреплению дружбы и добрососедства между народами.

Через обращение к региональным элементам в области языка, литературы, истории, религии, искусства и т. д. молодые дагестанцы выражают свое отношение не только к малой родине, но и к России, а патриотическая риторика при этом должна играть ведущую роль и функционировать в качестве способа воспитания дагестанской студенческой молодежи. Это не высокопарное выражение, а та реальность, которая существует в современных условиях многоязычного Дагестана. Поэтому в перспективе применение рекомендаций, изложенных в статье, могут способствовать тому, что в многонациональном регионе будут горячо любить свою Родину и отстаивать ее интересы как словом, так и делом, а также преодолевать вечную проблему отношения молодежи к Отечеству.

Библиографический список

1. Денисов Ю.Н. Русская риторика и культура речи. *Неофилология.* 2019; Т. 5, № 20: 456–465.
2. Асеева Т.А., Флаот Н.С. Сущностные основания российского патриотизма в восприятии современной молодежи. *Проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи России в условиях обострения глобальной политической ситуации*: сборник научных трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2021: 105–110.
3. Зурабова К.А. Сердечные мысли Михаила Пришвина. *Дошкольное воспитание*. 2003; № 8: 77–84.
4. Кохтев Н.Н. *Основы ораторской речи*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2012.
5. Рахматуллина З.Я. Гуманитарные науки в системе отечественного образования: духоформирующий и культуротворческий потенциал. *Академическая гуманитарная наука в XX – начале XXI в.: достижения, тренды и перспективы развития*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Ордена Знак Почета Института истории, языка и литературы УФИЦ РАН: в 2 ч. Уфа: ИИЯЛ УФИЦ РАН, 2022; Ч. I: 108–113.
6. Люстрова З.Н., Скворцов Л.И., Дерягин В.Я. *О культуре русской речи*. Москва: Знание, 1987.
7. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан. Конституция горца*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.
8. Каверин Б.И., Демидов И.В. *Ораторское искусство*. Москва: Юнити, 2004.
9. *Тосты в честь народов Дагестана: культура, традиции, гостеприимство*. Available at: https://карманный-транспорт.рф/тосты-в-честь-народов-дагестана-культ/?ysclid=lovaga6vwd759193561
10. Панов М.И. *Введение в риторику*. Available at: http://philosophy.ru/edu/cur/ritor_pan.html
11. Ваджибов М.Д. Этическая и патриотическая составляющие риторических эссе студентов в условиях дагестанского многоязычия. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 148–151.
12. Ваджибов М.Д. Патриотическое воспитание студенческой молодёжи на занятиях по риторике через книгу Р.Г. Гамзатова «Мой Дагестан» (К 90-летию со дня рождения поэта). *Лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации*: сборник материалов межрегиональной конференции. Волгоград: Издательство ЦДОД «Олимпия», 2014: 713–720.

References

1. Denisov Yu.N. Russkaya ritorika i kul'tura rechi. *Neofilologiya*. 2019; T. 5, № 20: 456-465.
2. Aseeva T.A., Flaot N.S. Suschnostnye osnovaniya rossijskogo patriotizma v vospriyatii sovremennoj molodezhi. *Problemy patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi Rossii v usloviyah obostreniya global'noj politicheskoj situacii*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'yanovsk: Ul'yanovskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2021: 105-110.
3. Zurabova K.A. Serdechnye mysli Mihaila Prishvina. *Doshkol'noe vospitanie*. 2003; № 8: 77-84.
4. Kohtev N.N. *Osnovy oratorskoj rechi*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
5. Rahmatullina Z.Ya. Gumanitarnye nauki v sisteme otechestvennogo obrazovaniya: duhoformiruyuschij i kul'turotvorcheskij potencial. *Akademicheskaya gumanitarnaya nauka v XX – nachale XXI v.: dostizheniya, trendy i perspektivy razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu Ordena Znak Pocheta Instituta istorii, yazyka i literatury UFIC RAN: v 2 ch. Ufa: IIYaL UFIC RAN, 2022; Ch. I: 108-113.
6. Lyustrova 3.N., Skvorcov L.I., Deryagin V.Ya. *O kul'ture russkoj rechi*. Moskva: Znanie, 1987.
7. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan. Konstituciya gorca*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.
8. Kaverin B.I., Demidov I.V. *Oratorskoe iskusstvo*. Moskva: Yuniti, 2004.
9. *Tosty v chest' narodov Dagestana: kul'tura, tradicii, gostepriimstvo*. Available at: https://karmannyj-transport.rf/tosty-v-chest'-narodov-dagestana-kul't/?ysclid=lovaga6vwd759193561
10. Panov M.I. *Vvedenie v ritoriku*. Available at: http://philosophy.ru/edu/cur/ritor_pan.html
11. Vadzhibov M.D. `Eticheskaya i patrioticheskaya sostavlyayuschie ritoricheskih `esse studentov v usloviyah dagestanskogo mnogoyazychiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 148-151.
12. Vadzhibov M.D. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi na zanyatiyah po ritorike cherez knigu R.G. Gamzatova «Moj Dagestan» (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya po`eta). *Lingvisticheskij, social'nyj, istoriko-kul'turnyj, didakticheskij konteksty funkcionirovaniya russkogo yazyka kak gosudarstvennogo yazyka Rossijskoj Federacii*: sbornik materialov mezhregional'noj konferencii. Volgograd: Izdatel'stvo CDOD «Olimpiya», 2014: 713-720.

Статья поступила в редакцию 21.11.23

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-202-205

***Gorbatova O.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Natural Science Education, RAI APE "Altai Institute for Educational Development n.a. A.M. Toporov" (Barnaul, Russia), E-mail: gon@iro22.ru*

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF SCHOOLCHILDREN (EXPERIENCE IN ANALYZING THE RESULTS OF DIAGNOSTIC WORK). The article is devoted to the actual problem of the formation of natural science literacy of students. Despite the wide range of measures of scientific and methodological support for teachers implemented in recent years in the Russian Federation, about 15% of fifteen-year-old schoolchildren demonstrate

an insufficient level of natural science literacy. In this regard, there is a need to search for reasons and circumstances that explain the lack of positive dynamics in the formation of natural science literacy of students. Based on the analysis of the results of the federal diagnostic work, the purpose of which is to determine the levels of natural science literacy of 8th grade students, as well as the analysis of the results of diagnostics of the formation of professional subject competencies of physics teachers, it is revealed that students studying with teachers with a high level of professional subject deficits show worse results than those students who study with teachers with average or minimum levels of professional deficits, a correlation has also been established between the insufficiently formed skills of natural science literacy of students and the professional subject deficits of physics teachers. It is concluded that the latter may be one of the reasons for the insufficient level of natural science literacy among schoolchildren.

Key words: **natural science literacy, competence of natural science literacy, diagnostic work, professional deficits of teachers**

***О.Н. Горбатова**, канд. пед. наук, зав. каф. естественно-научного образования КАУ ДПО «АИРО имени А.М. Топорова», г. Барнаул, E-mail: gon@iro22.ru*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (ОПЫТ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РАБОТ)

Статья посвящена актуальной проблеме формирования естественно-научной грамотности обучающихся. Несмотря на широкий спектр мер научно-методической поддержки педагогов, реализованных в последние годы в Российской Федерации, около 15% пятнадцатилетних школьников демонстрируют недостаточный уровень естественно-научной грамотности. В связи с этим возникает необходимость поиска причин, обстоятельств, объясняющих отсутствие положительной динамики в формировании естественно-научной грамотности обучающихся. На основе анализа результатов федеральной диагностической работы, целью которой было определение уровней естественно-научной грамотности учеников 8 классов, а также анализа результатов диагностики сформированности профессиональных предметных компетенций учителей физики было выявлено, что ученики, обучающиеся у учителей с высоким уровнем профессиональных предметных дефицитов показывают худшие результаты, чем те школьники, которые обучаются у педагогов со средним или минимальным уровнями профессиональных дефицитов, также установлена корреляция между недостаточно сформированными умениями естественно-научной грамотности обучающихся и профессиональными предметными дефицитами учителей физики. Сделан вывод о том, что последние могут являться одной из причин наличия недостаточного уровня естественно-научной грамотности у школьников.

Ключевые слова: **естественно-научная грамотность, компетенции естественно-научной грамотности, диагностическая работа, профессиональные дефициты педагогов**

Актуальность формирования у школьников функциональной грамотности связана с необходимостью достижения прорывного научно-технического и социально-экономического развития нашей страны. Согласно ФГОС ООО (2021) и ФГОС СОО (2022) при реализации образовательных программ должны создаваться условия, обеспечивающие формирование функциональной грамотности обучающихся. Согласно ФОП основного общего образования (2023), «основным предметом оценки является способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, основанных на изучаемом учебном материале, с использованием способов действий, релевантных содержанию учебных предметов, в том числе метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) действий, а также компетентностей, релевантных соответствующим направлениям функциональной грамотности» [1]. Согласно этому же документу, среди критериев оценки достижения предметных результатов вводится обобщенный критерий «функциональность». Функциональная грамотность (ФГ) предполагает способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности [2]. Среди составляющих функциональной грамотности выделяют естественно-научную. Естественно-научная грамотность (ЕНГ) – это «способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанными с естественными науками, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями» [3]. ЕНГ проявляется в сформированности трех компетенций: научное объяснение явлений, понимание особенностей естественно-научного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов [3]. Всероссийское исследование в области качества образования по модели PISA (2022) показало, что 15% его участников не достигли порогового уровня по ЕНГ [4]. Данный результат подтвержден и результатами региональных мониторингов, проведенных в 2023 г. по материалам, разработанным ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». В исследовании Г.С. Ковалевой [5] отмечается «отсутствие динамики», отражающей положительные изменения в формировании ЕНГ школьников. Данная динамика отсутствует, несмотря на широкий спектр мер научно-методической поддержки педагогов, реализованных в последние годы в Российской Федерации. Представляется, что одной из причин недостижения желаемых образовательных результатов может являться высокий уровень профессиональных дефицитов учителей.

Цель исследования – установить, могут ли являться профессиональные предметные дефициты учителей физики причиной наличия недостаточного уровня ЕНГ у школьников. Задачи исследования: на основе анализа результатов диагностики сформированности профессиональных предметных компетенций учителей физики определить уровни профессиональных предметных дефицитов учителей физики, недостаточно сформированные умения; на основе анализа результатов федеральной диагностической работы определить уровни ЕНГ школьников, недостаточно сформированные умения ЕНГ обучающихся; соотнести результаты федеральной диагностической работы, с результатами диагностики профессиональных предметных компетенций учителей физики. Корректность сравнения результатов выполнения школьниками заданий по ЕНГ и результатов выполнения учителями заданий, предназначенных для определения сформированности профессиональных предметных компетенций, подтверждается трактовкой категории «предметная грамотность» (это «базовые практические знания в определенных областях современной жизни» [6, с. 49–50]). В соответствии с данным определением, естественно-научную грамотность относят к предметной грамотности [5]. Изучение спецификаций федеральных диагностических работ для школьников и учителей позволяет сделать вывод о высокой согласованности проверяемых умений. Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в установлении корреляции между недостаточно сформированными умениями ЕНГ школьников и профессиональными предметными умениями учителей физики.

Методические основания формирования и оценки естественно-научной грамотности школьников представлены в научных трудах Г.Г. Никифорова, Е.А. Никишовой, А.Ю. Пентина и др. В последние годы появился ряд работ, посвященных изучению вопросов формирования и оценки функциональной грамотности учителей (Л.А. Громова, Ю.В. Гутрова, Н.А. Каменских, Э.Ф. Насырова, Л.В. Петрова, С.В. Олефир, С.С. Пичугин, С.В. Тетина и др.). Необходимо отметить, что в научных работах вышеперечисленных авторов явно или имплицитно представлена идея о корреляции качества образования школьников с уровнем функциональной грамотности учителя. Вместе с тем исследований, посвященных изучению влияния функциональной/естественно-научной грамотности учителя на функциональную/естественно-научную грамотность учеников пока немного. В качестве примера можно привести работу О.А. Юртаевой [7]. Автор приходит к выводу, что «развитие функциональной грамотности у учителей влияет на этапы развития функциональной грамотности учащихся» [7, с. 316].

Перейдем к характеристике материалов и методов исследования. В апреле 2023 года 597 школьников из 12 общеобразовательных организаций Алтайского края приняли участие в федеральной диагностической работе (ФДР), целью проведения которой было определение, в том числе, уровней ЕНГ обучающихся. В ходе осуществления тестирования на платформе «Российская электронная школа» ученикам было предложено выполнить четыре комплексных задания по ЕНГ: «Мусорный остров – 1», «Мусорный остров – 2», «Исследуем Марс», «Садимся на Марс». Баллы, полученные каждым учеником, фиксировались в формах Excel специальной программы на платформе Российской электронной школы. Нами были проанализированы результаты выполнения двух заданий – «Исследуем Марс» (подзадания 1–3) и «Садимся на Марс» (подзадания 1–5) (содержательная область оценки: «Науки о Земле и Вселенной»). При выполнении данных заданий школьники должны были анализировать процессы (явления), используя положения и законы из курса физики (раздел федеральной рабочей программы «Взаимодействие тел»: сила тяжести и закон всемирного тяготения, ускорение свободного падения, движение планет вокруг Солнца и др.). При обобщении результатов выполнения федеральной диагностической работы школьниками Алтайского края нами осуществлялся анализ форм Excel, полученных от школ – участниц ФДР (были проанализированы результаты выполнения каждого из подзаданий каждым учеником, результаты выполнения подзаданий по школам). В процессе работы также были изучены характеристики подзаданий. Средняя доля выполнения каждого подзадания (по школе, краю) рассчитывалась как отношение суммы баллов для данного задания, набранных всеми участниками, к максимальной сумме баллов, которую могли получить все участники за это подзадание. Полученное значение переводилось в проценты.

В апреле 2023 года в Алтайском крае также проводилась диагностика сформированности профессиональных предметных компетенций учителей по контрольно-измерительным материалам, разработанным Академией Минпросвещения России. Тестирование прошел, в том числе, 61 учитель физики. Диагностика осуществлялась с использованием ресурсов платформы «Цифровая экосистема ДПО». В мае 2023 г. Академия Минпросвещения России предоставила регионам доступ к диагностическим материалам и результатам диагностики. Полученные данные анализировались с целью определения заданий, вызвавших наибольшее затруднение у педагогов, а также определения уровней профессиональных дефицитов учителей. В ходе исследования были также определены средняя доля выполнения каждого отдельного задания диагностической работы (рассчитывалась как отношение суммы баллов для данного задания, набранных всеми участниками, к максимальной сумме баллов, которую могли получить все участники за это задание), средняя доля выполнения группы заданий диагностической работы (рассчитывалась как отношение суммы баллов для этой группы заданий, набранной всеми участниками, к максимальной сумме баллов, которую могли получить все участники, выполняя данную группу заданий). Полученные доли переводилась в проценты.

Распределение участников диагностики по уровням профессиональных предметных дефицитов представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение учителей физики
по уровням профессиональных предметных дефицитов

Уровень профессиональных дефицитов			Не приступили к выполнению диагностической работы
Высокий	Средний	Минимальный уровень или отсутствие профессиональных дефицитов	
Доля участников диагностики, %			
33	41	18	8

Анализ данных табл. 1 позволяет сделать вывод, что примерно 1/3 учителей физики Алтайского края, участвующих в диагностике, показали высокий уровень профессиональных дефицитов. Для нашего исследования были отобраны и проанализированы результаты 12 учителей физики из 12 вышеупомянутых школ (восемь из них показали высокий уровень профессиональных предметных дефицитов, четыре – средний и минимальный). Результаты выполнения заданий учителями физики, показавшими высокий уровень профессиональных дефицитов, представлены в табл. 2. Уровни сложности заданий показаны следующим образом: Б – базовый; П – повышенный.

Таблица 3

Распределение обучающихся
по уровням естественно-научной грамотности (%)

Уровни естественно-научной грамотности обучающихся, %				
Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
15	26	38	13	8

В табл. 4 отражено распределение школьников Алтайского края по уровням ЕНГ в зависимости от уровня профессиональных предметных дефицитов учителей физики, их обучавших.

Анализ табл. 4 позволяет сделать вывод, что ученики, обучающиеся у преподавателей физики с высоким уровнем профессиональных предметных дефицитов, в ходе проведения ФДР показали худшие результаты, чем те школьники, которые обучаются у педагогов со средним или минимальным уровнями профессиональных дефицитов. Анализ результатов школьников, обучающихся у учителей физики, показавших высокий уровень профессиональных предметных дефицитов, показал, что у обучающихся вызвали затруднения подзадания 1.2 и 2.3 (низкого уровня сложности), 2.1 и 2.5 (среднего уровня сложности) и подзадание 1.1 (высокого уровня сложности) комплексных заданий «Исследуем Марс» и «Садимся на Марс».

В табл. 5 отражено соответствие компетенций ЕНГ и групп умений, сформированность которых проверялась в ходе выявления профессиональных предметных дефицитов учителей физики, также представлена характеристика подзаданий и заданий, вызвавших наибольшие затруднения у школьников и учителей физики. Уровни сложности заданий показаны следующим образом: Н – низкий, С – средний, В – высокий, Б – базовый; П – повышенный.

Анализ табл. 5 позволяет установить соответствие между затруднениями школьников и учителей физики, их обучающих, при выполнении подзаданий и заданий (в том числе низкого и базового уровней сложности), относящихся к следующим компетенциям естественно-научной грамотности: «научное объяснение явлений», «интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов».

Итак, в результате исследования выявлено, что ученики, обучающиеся у учителей физики с высоким уровнем профессиональных предметных дефицитов, хуже выполняют задания, направленные на оценку сформированности умений ЕНГ, чем те школьники, которые обучаются у педагогов со средним и минимальным уровнями профессиональных дефицитов. Установлена корреляция между недостаточно сформированными умениями ЕНГ обучающихся и профессиональными предметными дефицитами учителей физики. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что профессиональные предметные дефициты учителей физики могут являться одной из причин наличия недостаточного уровня ЕНГ грамотности у школьников. Перспективы исследования заключаются в установлении возможной зависимости ЕНГ школьников от профессиональных дефицитов учителей биологии, химии, географии. Необходимо отметить важность корректировки программ повышения квалификации педагогов с учетом необходимости устранения профессиональных дефицитов, а также разработки индивидуальных образовательных маршрутов учителей-предметников.

Таблица 2

Результаты выполнения заданий учителями физики, показавшими высокий уровень профессиональных дефицитов, %

	Группы заданий по проверяемым умениям																		
	Освоение понятийного аппарата школьного курса физики и умения применять изученные понятия, модели, величины и законы для анализа и объяснения физических явлений и процессов												Методологические умения				Умения по работе с текстами физического содержания		
№ задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Уровень сложности	Б	П	Б	Б	Б	Б	П	П	П	П	П	П	Б	Б	П	П	Б	П	Б
Процент выполнения заданий	48	59	65	67	62	17	29	33	29	34	26	74	57	71	26	38	24	24	21

Согласно данным табл. 2, наибольшее затруднение у учителей физики вызвали задания базового уровня сложности – 1, 5, 6, 13, 17, 19 (процент выполнения менее 65) и задания повышенного уровня сложности – 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18 (процент выполнения менее 50).

Рассмотрим итоги анализа результатов выполнения школьниками Алтайского края заданий ФДР. Распределение учащихся по уровням ЕНГ представлено в табл. 3.

Данные табл. 3 показывают, что более 40% обучающихся Алтайского края имеют недостаточный и низкий уровни ЕНГ.

Таблица 4

Распределение школьников по уровням естественно-научной грамотности
в зависимости от уровня профессиональных предметных дефицитов учителей физики

Уровни естественно-научной грамотности школьников, обучающихся у педагогов с высоким уровнем профессиональных дефицитов, %					Уровни естественно-научной грамотности школьников, обучающихся у педагогов со средним и минимальным уровнями профессиональных дефицитов, %				
Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
23,9	37,3	29,9	6,8	2,1	6,1	14,5	46,1	19,4	13,9

Таблица 5

Соответствие затруднений обучающихся и учителей физики,
возникших при выполнении диагностических работ

№ п/п	Компетенции естественно-научной грамотности		Группы умений	
Научное объяснение явлений			Освоение понятийного аппарата и умения применять изученные понятия, модели, величины и законы для анализа и объяснения физических явлений и процессов	
	Умения естественно-научной грамотности, составляющие компетенцию	Номера и уровень сложности подзаданий, вызвавших наибольшее затруднение у обучающихся	Умения, относящиеся к данной группе	Номера и уровень сложности заданий, вызвавших наибольшее затруднение у учителей
1.	Применять соответствующие естественно-научные знания для объяснения явления	Комплексное задание «Садимся на Марс» (подзадание 2.3 – Н) Комплексное задание «Садимся на Марс» (подзадание 2.1 – С)	Правильно трактовать физический смысл изученных физических величин, законов и закономерностей Применять при описании физических процессов и явлений величины и законы Анализировать физические процессы (явления), используя основные положения и законы, изученные в курсе физики	Задание 1 – Б Задания 5 и 6 –Б Задания 7, 8, 9, 10, 11 – П
Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов			Умения по работе с текстами физического содержания	
1.	Анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы	Комплексное задание «Исследуем Марс» (подзадание 1.2 – Н) Комплексное задание «Садимся на Марс» (подзадание 2.5 – С) Комплексное задание «Исследуем Марс» (подзадание 1.1 – В)	Делать выводы на основе описания исследования, интерпретировать результаты наблюдений и опытов Интерпретировать информацию физического содержания, отвечать на вопросы с использованием явно и неявно заданной информации. Преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую Применять информацию из текста при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач	Задание 16 – П Задания 17 и 19 – Б Задание 18 – П

Библиографический список

1. *Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993. Available at: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatelnaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya.htm
2. *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла.* Москва: Баласс, 2003.
3. Пентин А.Ю., Никишова Е.А., Заграничная Н.А., Семенова Г.Ю., Ковалева Г.С., Кошеленко Н.Г. *Естественно-научная грамотность. Методические рекомендации по формированию естественно-научной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе.* Москва: ИСРО РАО, 2021. Available at: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost/
4. *Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2022.* Москва: ФИОКО, 2022. Available at: https://fioco.ru/
5. Ковалева Г.С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2023; Т. 2, № 1 (90): 9–32.
6. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020: 49–50.
7. Юртаева О.А. Функциональная грамотность учителя основа развития функциональной грамотности ученика. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72-2: 316–318.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 16.11.2022 № 993. Available at: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatelnaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya.htm
2. *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla.* Moskva: Balass, 2003.
3. Pentin A.Yu., Nikishova E.A., Zagranichnaya N.A., Semenova G.Yu., Kovaleva G.S., Koshelenko N.G. *Estestvenno-nauchnaya gramotnost'. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu estestvenno-nauchnoj gramotnosti obuchayuschihsya 5-9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadanij na cifrovoj platforme.* Moskva: ISRO RAO, 2021. Available at: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost/
4. *Rezul'taty obscherossijskoj ocenki po modeli PISA-2022.* Moskva: FIOKO, 2022. Available at: https://fioco.ru/
5. Kovaleva G.S., Kolachev N.I. Funkcional'nost' proekta «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya». *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2023; T. 2, № 1 (90): 9-32.
6. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020: 49-50.
7. Yurtaeva O.A. Funkcional'naya gramotnost' uchitelya osnova razvitiya funkcional'noj gramotnosti uchenika. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 72-2: 316-318.

Статья поступила в редакцию 21.11.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-205-208

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

FEATURES OF APPLICATION OF THE FUNCTIONAL APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE FACULTY OF FINANCE. The formation and improvement of language skills have been and remain one of the important elements in the formation of intercultural foreign language communicative competence of students. The article considers a functional approach to the process of teaching a foreign language to students of the Faculty of Finance. The paper emphasizes the need to develop functional communication skills in a foreign-language professional environment against the background of the formation of intercultural communicative competence. Since this method provides for the replacement of the traditional method of knowledge transfer with a more intensive one involving the use of new technologies, which contributes to the growth of students' motivation, mastering practical skills and abilities; a special role is played by the formation of competencies, the acquisition of practical experience. The basic principles of such training include its connection with practice, a conscious approach to learning, and a high level of motivation. The author pays special attention to the methods used in this type of training, explores its advantages, notes the effectiveness of its use.

Key words: **foreign language, functional approach, effective technological solutions, online learning platforms, mobile applications, Faculty of Finance**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Формирование и совершенствование языковых навыков были и остаются одними из важных элементов в ходе развития межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В статье рассматривается функциональный подход к процессу обучения иностранному языку студентов финансового факультета. В работе подчеркивается необходимость формирования навыков функционального общения в иноязычной профессиональной среде. Поскольку данный метод предусматривает замену традиционного способа передачи знаний более интенсивным, предусматривающим использованием новых технологий, что способствует росту мотивации обучающихся, овладению ими практическими навыками и умениями; особую роль играет формирование компетенций, приобретение опыта практической деятельности. Автор уделяет отдельное внимание применяемым при данном виде обучения методикам, исследует его преимущества, отмечает эффективность его использования.

Ключевые слова: **иностранный язык, функциональный подход, эффективные технологические решения, платформы онлайн-обучения, мобильные приложения, финансовый факультет**

Основная цель высшего образования – подготовка компетентного специалиста, способного успешно решать практические задачи, возникающие в условиях современного профессионального общества [1], то есть не только передать теоретические знания о языке, а научить практическому владению им в реальном межличностном и профессиональном общении. Для реализации амбиций современному специалисту важны знания и навыки, которые он сможет применить на практике, представляющие собой динамическую нелинейную систему профессиональных концептов, обеспечивающую его деятельность в бизнес-среде и дающую возможность решать определенные задачи в конкретных условиях путем осуществления деловой коммуникации, а также служащую его профессиональному развитию, что обусловливает функциональную грамотность специалиста.

При всем разнообразии предлагаемых методов и педагогических технологий, используемых в обучении иностранного языка, наблюдается стойкая тенденция к использованию функционального подхода в обучении и формированию у студентов соответствующих языковых навыков.

Актуальность темы, рассматриваемой в данной статье, обусловлена необходимостью поиска эффективных технологических решений для реализации функционального подхода к обучению иностранному языку студентов финансового факультета. В современных вузах обучение ведется большей частью с использованием учебно-методических комплектов зарубежных изданий, где материал дается в соответствии с коммуникативными функциями (запрет, предположение, возможность совершения действия, совет и др.). Однако учебник не предлагает разработанной системы упражнений, позволяющей реализовать продуктивное обучение.

Научная проблема, решаемая автором, заключается в том, что тренировка языкового материала должна быть организована преподавателем. Но педагоги зачастую сводят процесс к формальному освоению языкового материала с помощью структурных моделей предложения [2], что типично для структурного подхода, который был положен в основу обучения в отечественных учебниках. Поэтому целесообразной является разработка методических материалов, описание педагогических технологий формирования языковых навыков с помощью функционального подхода.

Целью данной работы является актуализировать поиск оптимального технологического решения для успешного обучения иностранному языку в рамках функционального подхода. В соответствии с поставленной целью выполнены следующие задачи: 1. Выделены особенности, связанные со спецификой и потребностями будущих финансистов. 2. Сформирован перечень эффективных технологических решений для реализации функционального подхода к обучению иностранному языку.

В качестве методологии исследования применялись междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический анализы.

Новизна работы состоит в разработке метода реализации функционального подхода к обучению иностранному языку студентов финансового факультета.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что подборка технологических решений может быть использована в учебном процессе.

Стратегия функционального подхода к обучению иностранному языку включает в себя изучение языка от значения к форме, обучение на ситуативной и функциональной основах, описание коммуникативных возможностей грамматических явлений, правил выбора грамматических единиц в соответствии с целью языкового общения. С психологической точки зрения при желании выразить мысль говорящий из имеющихся речевых средств производит отбор наиболее подходящих в определенной ситуации.

При функциональном подходе к обучению иностранному языку соблюдаются следующие принципы: 1. Речевая направленность. Практическое обучение иностранному языку посредством речевых упражнений с накоплением большого объема лексики и грамматики. 2. Функциональность. Усвоение лексических и грамматических единиц сразу в речевой деятельности при выполнении коммуникативной задачи. 3. Ситуативность, ролевая организация учебного процесса. Отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения. 4. Новизна. Новизна речевых ситуаций, материала, организации урока. 5. Личностная ориентация общения. 6. Коллективное взаимодействие. Презентация нового материала начинается с практической демонстрации функционирования конструкции в речи, в результате которой у обучаемых формируется речевой стереотип (образец), который отражает коммуникативную функцию нового явления [3].

В настоящее время при установке на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и применении коммуникативного метода функциональный подход к обучению иностранному языку студентов финансового факультета является одним из эффективных способов совершенствования грамматических навыков всех видов речевой деятельности. Функциональный подход к языку рассматривает коммуникативную компетенцию как сумму компонентных компетенций: грамматической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической [3]. Каждая грамматическая структура обладает формальной и функциональной сторонами. Грамматические явления изучаются и усваиваются не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений. При функциональном обучении иностранному языку используются речевые упражнения с ориентацией преимущественно на значение, на содержание высказывания. По классификации методистов существуют такие виды речевых упражнений, как вопросно-ответные; условная беседа; пересказ текста; ситуация общения; описание; дискутивные упражнения; устный рассказ.

В начальном процессе обучения иностранному языку могут быть использованы и языковые упражнения (имитативные и подстановочные), но «в учебниках коммуникативного типа соотношение между языковыми и речевыми упражнениями должно быть 1:4» [3].

При выполнении ситуативных упражнений студенты оказываются в положении, когда им приходится действовать и начинать общаться на иностранном языке, а язык выступает средством осуществления взаимодействия. В результате такой деятельности у студентов формируются умения общаться, вести дискуссию, выражать свою точку зрения разнообразными грамматическими средствами, совершенствуются грамматические навыки, то есть происходит комплексное формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, применение функционального подхода к обучению иностранному языку позволяет эффективно использовать учебное время в условиях современного учебного процесса студентов финансового факультета.

Важным аспектом преподавания иностранного языка студентам финансового факультета является его междисциплинарная направленность, то есть связь с другими дисциплинами как профессионального, так и гуманитарного циклов обучения. Это обусловлено тенденцией к интеграции знаний и навыков из разных областей для комплексного подхода к решению профессиональных задач. Применение функционального подхода в обучении иностранному языку студентов финансового факультета имеет свои особенности, связанные со спецификой изучаемой тематики и потребностями будущих финансистов.

Однако стоит отметить, что функциональный подход не исключает изучение грамматики и формализованные упражнения [2]. Он лишь отводит им второстепенную роль, делая упор на реальное использование языка в контексте финансового делового общения. При реализации функционального подхода особенную важность в ходе выполнения самостоятельной работы над материалом, ее представления в аудитории и получения отклика от членов коллектива приобретает не только лингвистический, но и когнитивно-коммуникативный аспект (особенно на четвертой и пятой ступенях рассматриваемой модели). Задания на данном этапе являются наиболее сложными, так как требуют от студента академической автономности [4].

В связи с вышеизложенным можно заключить, что при обучении иностранному языку поэтапная работа над материалом в рамках когнитивно-интерактивной модели коммуникации позволяет оптимизировать образовательный процесс и построить целостную систему обучения за счет фокусирования при прохождении каждой ступени на различных мыслительных операциях, сочетая разно-

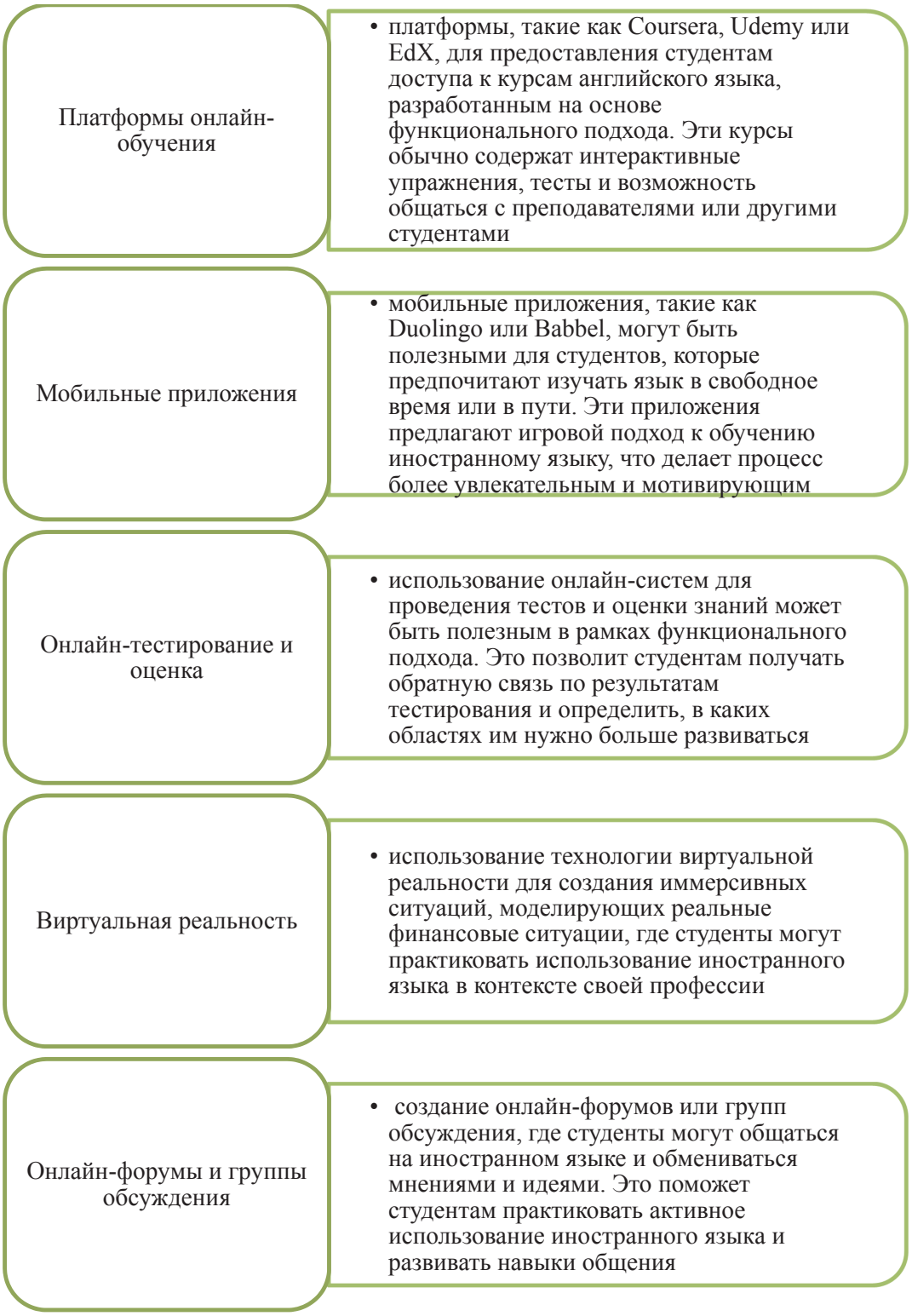


Рис. 1. Эффективные технологические решения для реализации функционального подхода к обучению иностранному языку

образные виды учебной деятельности. Подобный подход дает студенту возможность почувствовать естественное функционирование языка и использовать его в качестве инструмента для осуществления профессиональной коммуникации. В результате будущий специалист финансового факультета становится способен формировать функциональные знания и автономно развивать функциональную грамотность в профессиональной деятельности.

Реализация функционального подхода к обучению иностранному языку студентов финансового факультета требует использования эффективных технологических решений. Перечень данных технологий, которые могут быть использованы, представлены на рис. 1.

В результате такой деятельности у студентов формируются умения общаться, вести дискуссию, выражать свою точку зрения разнообразными грамматическими средствами, совершенствуются грамматические навыки, т. е. происходит комплексное формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Преобладание в функциональном подходе проблемно-речевых и творческих упражнений над лингвистическими, использование аутентичных ситуаций общения развивают умения студентов спонтанно реагировать в процессе коммуникации, формируют их психологическую готовность к реальному иноязычному взаимодействию. Таким образом, применение функционального подхода к обучению иностранному языку позволяет эффективно использовать учебное время в условиях современного учебного процесса студентов финансового факультета. Междисциплинарное преподавание иностранного языка помогает студентам финансового факультета развить интегративное мышление, способность комплексно взглянуть на проблему и принять решение, учитывающее различные

аспекты. Кроме того, такой подход способствует более эффективному использованию самостоятельной работы студентов, поскольку они могут сопоставлять и организовывать информацию из разных научных областей знаний, связанных с финансами [5].

Таким образом, функциональный подход к обучению иностранному языку студентов финансового факультета: учит видеть реальную картину языковой системы, связи и взаимодействия (взаимоотношения) единиц разных уровней языка, а главное – согласованную жизнь языковых единиц в речи, их совместное функционирование в тексте; содействует развитию логического и ассоциативного мышления студентов финансового факультета: учит видеть одинаковые, сходные значения и функции во внешне (формально) различных языковых средствах; развивает языковое и речевое чутье, делает более осознанной работу по выбору языковых средств при формировании высказывания; позволяет овладеть комплексом средств, выражающих близкие значения; ставит вопросы о различиях, правилах выбора, функциональных возможностях; стимулирует развитие как рецептивных, так и продуктивных речевых действий; развивает интерес к языку при работе с текстом и создании собственных речевых единств: демонстрирует возможность оперировать единицами разных уровней, искать и находить связи и взаимодействия языковых единиц; отвечает современным требованиям к изучению иностранному языку: практическое владение языком, формирование коммуникативной компетенции [6].

В заключение можно сделать вывод о том, что использование функционального подхода к обучению иностранному языку студентов финансового факультета позволяет им улучшить свои навыки анализа и интерпретации специальных текстов, способствует более эффективному использованию самостоятельной работы студентов. Данный подход помогает будущим специалистам получать необходимые знания иностранного языка именно в совокупности с развитием их профессиональных навыков и умений. В результате выпускники должны быть готовы к речевому профессиональному взаимодействию (владеть разными видами речевой деятельности на основе профессиональной ориентированной лексики), а также к самостоятельной деятельности в условиях иноязычного профессионального общения.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; № 8 (14): 2627–2632.
2. Оселедчик М.Б. Функциональная теория знания: процессы самосборки и самоорганизации знания. *Гуманитарный вестник*. 2022; № 5 (97): 7–14.
3. Куликова О.В., Романова М.В. *Концептология в современных гуманитарных исследованиях: лингвистика и лингводидактика*. Москва: Прометей, 2021.
4. Балашова Е.С., Ерофеева И.А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности. *Достижения науки и образования*. 2022; № 3 (83): 29–31.
5. Климинская С.Л. Функциональный подход в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2023; № 13: 72–77.
6. Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Титул, 2012.

References

1. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 8 (14): 2627-2632.
2. Oseledchik M.B. Funkcional'naya teoriya znaniya: processy samosborki i samoorganizacii znaniya. *Gumanitarnyj vestnik*. 2022; № 5 (97): 7-14.
3. Kulikova O.V., Romanova M.V. *Konceptologiya v sovremennyh gumanitarnyh issledovaniyah: lingvistika i lingvodidaktika*. Moskva: Prometej, 2021.
4. Balashova E.S., Erofeeva I.A. Chitatel'skaya gramotnost' kak komponent funkcional'noj gramotnosti. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2022; № 3 (83): 29-31.
5. Kliminskaya S.L. Funkcional'nyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih napravlenij podgotovki. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2023; № 13: 72-77.
6. Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Obninsk: Titul, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.11.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-208-210

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES: STRATEGIES AND METHODS OF IMPLEMENTATION. The article studies types of educational activities aimed at developing critical thinking among students. The work shows that when teaching a foreign language, it is necessary to use the four types of reading presented, since each type of reading develops certain critical thinking skills. Critical thinking is a system of judgment that is used to analyze things and information, interpret phenomena, evaluate events, and also to subsequently draw objective conclusions. Critical thinking is an important soft skill. A person with developed critical thinking has a whole set of skills – observation and the ability to justify their point of view, focus on studying information and the ability to apply analytical skills in a variety of situations. The author points out that reading professionally oriented texts in a foreign language allows to deepen knowledge in one's specialty, allows students to expand their vocabulary, etc. As a support, a foreign language text becomes a model of foreign language academic professionally oriented discourse for students, as well as an incentive for extracting from it the information necessary for professional activity.

Key words: **foreign language, critical thinking, reading, viewing reading, search reading, introductory reading**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ: СТРАТЕГИИ И МЕТОДЫ ВНЕДРЕНИЯ

Статья посвящена изучению видов учебной деятельности, направленных на развитие критического мышления у студентов. В ходе работы показано, что при обучении иностранному языку необходимо применять представленные четыре вида чтения, так как каждый из них развивает определенные умения критического мышления. Критическое мышление – это система суждений, которую применяют для анализа вещей и информации, интерпретации явлений, оценки событий, а также для последующего составления объективных выводов. Критическое мышление – это важный soft skill. Человек с развитым критическим мышлением обладает целым набором навыков – это наблюдательность и умение обосновать свою точку зрения, сосредоточенность на изучении информации и способность применять аналитические навыки в самых разных ситуациях. Автором указано, что чтение профессионально ориентированных текстов на иностранном языке позволяет углублять знания по специальности, дает возможность студентам расширить словарный запас и т. д. Являясь опорой, иноязычный текст становится образцом иноязычного академического профессионально ориентированного дискурса для студентов, а также стимулом для извлечения из него необходимой для профессиональной деятельности информации.

Ключевые слова: **иностранный язык, критическое мышление, чтение, просмотровое чтение, поисковое чтение, ознакомительное чтение**

В настоящее время иностранный язык, согласно новым государственным образовательным стандартам, является обязательным предметом в учебных программах российских вузов по разным специальностям. Овладение иностранным языком способствует становлению профессионально ориентированной личности, которая стремится к расширению своих знаний, способна обмениваться опытом и разрабатывать новейшие технологии в сотрудничестве с иностранными коллегами.

Актуальность работы заключается в том, что современное обучение требует от вузов выполнения социального заказа на подготовку будущих специа-

листов, обладающих профессиональной компетенцией в работе с источниками информации на родном и иностранных языках. Согласно запросам от работодателей, специалистам необходимо уметь ориентироваться в большом количестве информации, использовать различные адекватные источники, оценивать их достоверность, анализировать, интерпретировать профессионально значимую информацию и обмениваться ею на иностранном языке. Из-за стремительных изменений в развитии общества и его перехода к ступени информационно-когнитивного человек погружен в огромные потоки информации, что требует от него развития способности обладать умениями критического анализа, синтеза и оценки получаемой информации. В этой связи будущие выпускники университетов нуждаются в овладении новыми навыками, умениями и компетенциями XXI века, среди которых выделяют навыки критического мышления как наиболее значимые.

Следовательно, в системе образования становится приоритетным развитие у обучающихся навыков критического мышления. Ввиду этого возникает потребность при обучении иностранному языку студентов нелингвистических вузов выделить в качестве целевого компонента выработку у студентов эффективных стратегий работы с текстами, содержащими профессионально значимую иноязычную информацию. Они связаны с развитием умений актуализировать различные когнитивные функции при реализации иноязычной речевой деятельности, оптимизирующие процессы восприятия, переработки и интерпретации получаемой информации.

Целью данной работы является разработка методов развития критического мышления у студентов посредством чтения. В соответствии с поставленной целью выполнены задачи: 1. Выделены виды учебной деятельности, развивающие критическое мышление у студентов. 2. Представлен перечень навыков и развивающихся умений критического мышления посредством разных видов чтения.

В качестве методологии исследования применялись междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический виды анализа, демонстрирующие естественное изменение процесса обучения английскому языку.

Новизна работы состоит в описании формирующихся навыков и развивающихся умений критического мышления разными видами чтения.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что выделены действия с точки зрения критического чтения, которые должен совершать обучающийся на занятии по иностранному языку.

Научная проблема, решаемая автором, заключается в том, что в связи с постоянными изменениями деятельности человека в современных условиях когнитивного информационного общества, когда к обилию информации добавляется большое количество недостоверной информации, появляется потребность в умении выявлять недостоверную информацию, сравнивать ее с имеющимися знаниями и адекватно ее оценивать. Поэтому в системах зарубежного и российского образования становится приоритетным развитие у обучающихся навыков критического мышления.

На сегодняшний день существует огромное количество определений понятия «критическое мышление». Р. Джонсон определяет его как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести адекватное суждение о предлагаемой им точке зрения и поведении» [1]. Е.Д. Божович характеризует критическое мышление как «способность среди обилия решений выбирать самое оптимальное, при этом аргументировано опровергать неверное, подвергать сомнению неэффективные решения» [2]. Исследователь Д. Халперн рассматривала критическое мышление с точки зрения психологии, она определила, что «критическое мышление – это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт» [3]. Понятие «критическое мышление» обозначает «процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть» [4].

Однако наиболее подходящим определением с точки зрения развития критического мышления в обучении иностранному языку является данное А.А. Филипповой, понимающей под критическим мышлением «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [5].

На основе образовательных стандартов ФГОС ВО 3++ автором определены способы реализации учебной деятельности, направленные на развитие критического мышления у студентов: 1. Активное участие студентов в обсуждениях и дебатах. Преподаватель может поставить перед студентами проблемный вопрос и попросить их аргументировать различные точки зрения на данную проблему. Это помогает анализировать информацию, полученную от участников дискуссии. 2. Работа с источниками информации. Студентам предоставляются различные материалы для анализа и оценки информации, такие как научные статьи, книги и т. д. Они анализируют их, формируют собственные выводы и выносят на обсуждение с другими. 3. Работа с проектами. Преподаватель может поставить перед студентами задачу выполнить проект, который потребует от них высокого уровня когнитивных способностей. Например, студенты могут провести исследование и написать исследовательскую статью на основе аргументов и фактов. 4. Преподавание критического мышления как отдельного курса. Он включает такие темы, как логику, анализ и оценку информации, принятие этических решений и т. д. Этот курс помогает студентам развивать критическое мышление и применять его в различных сферах жизни. За исключением последнего способа остальные могут быть использованы при обучении иностранному языку в профессиональной сфере. Осуществление учебной деятельности в развитии критического мышления у студентов-нелингвистов будет осуществляться путем вовлечения студентов в обсуждения или дебаты на иностранном языке, реализации работы с иноязычными профессионально ориентированными источниками информации на иностранном языке и применения метода проектов. Для улучшения показателей развития умений критического мышления у студентов исследователь R.H. Ennis [6] предлагает вводить различные организационные формы учебной деятельности, способствующие его развитию. Всего она выделяет четыре основные формы.

Первая форма – общая, в которой развитие критического мышления происходит в отдельном курсе. Вторая форма – инфузионная, здесь развитие критического мышления осуществляется благодаря отдельной дисциплине, но входит в структуру учебного курса. Третья форма – иммерсионная – развитие критического мышления у обучающихся происходит через обучение по основным дисциплинам в высшей профессиональной школе. Четвертая форма – смешанная, существует отдельная дисциплина по развитию критического мышления, а также дополнительно студенты развивают критическое мышление, изучая основную дисциплину.

По мнению автора, иммерсионная форма подходит для развития критического мышления, как следствие, преподавателям следует вводить определенные стратегии работы с иноязычным текстом, вводить приемы организации учебной деятельности для того, чтобы развить навыки критического мышления у обучающихся.

Для реализации базовой модели технологии критического мышления необходимо пройти три стадии: «вызов», «осмысления содержания», «рефлексия». На стадии вызова (evocation stage) осуществляется актуализация знаний студентов по теме, формулируются вопросы, и появляется мотивация к изучению нового. На этом этапе студенты осознают недостаток своих знаний, также у них могут возникать противоречия между собственным мировоззрением и «общественным» мнением. Учебная деятельность студента приобретает целенаправленный характер, становится личностно мотивированной и обоснованной, направленной на восполнение пробелов или разрешение причинно-следственных противоречий в системе собственных базовых знаний.

Таким образом, представлена методика в виде модели обучения иноязычному чтению, взявшая за основу аутентичные профессионально ориентированные тексты и направленная на формирование и развитие критического мышления у студентов во всех видах чтения. По сравнению с остальными видами чтения просмотровое чтение (skimming) и поисковое чтение (scanning) являются

Таблица 1

Формирующиеся навыки и развивающиеся умения критического мышления разными видами чтения

Вид чтения	Краткая характеристика	Навыки и умения
Просмотровое чтение (Skimming)	Беглое, выборочное чтение, необходимое в ходе первичного ознакомления с сутью текста для определения интересующей информации	Навыки: самостоятельная деятельность, прогнозы в ходе определения основной идеи текста по заголовку, ключевым словам и иллюстрациям и т. д. Умение: самоорганизация, обобщение и интерпретация информации и т. д.
Поисковое чтение (Scanning)	Быстрое нахождение определенной информации в тексте	Навыки: анализ смысловых частей текста, использования синтеза при группировке информации из текста по определенным признакам и т. д. Умение: организованное размышление, обработка информации и т. д.
Ознакомительное чтение (Extensive reading)	Извлечение информации для ее дальнейшего использования (поиск ответов на поставленные вопросы)	Навыки: применение логического порядка, последовательной аргументации и т. д. Умение: проведение анализа, определение достоверности информации и т. д.
Изучающее чтение (Intensive reading)	Полное понимание текста.	Навыки: выбор и структурирование рассуждений, эффективное применение речевых средств и т. д. Умение: рефлексия прочитанного и формирование собственного умозаключения и т. д.

наиболее быстрыми, цель просмотрового чтения – это найти общую информацию содержания текста. А поисковое направлено на вычленение конкретной информации. Поэтому преподаватель при составлении задания комбинируют вопросы для реализации двух видов чтения, чтобы задание было наиболее интересным и непростым для выполнения. Значимым элементом методики является взаимосвязанное развитие умений иноязычного чтения и говорения, которое происходит благодаря извлекаемой информации из профессионально ориентированных текстов и способности обучающихся передать основной смысл данного текста. Также данная модель призвана: 1) повысить эффективность понимания и извлечения информации из иноязычных профессионально ориентированных текстов, а также применения иноязычной информации в речи в профессионально ориентированном контексте; 2) проявлять осознанность и активность при решении учебных заданий; 3) усилить мотивацию студентов-нелингвистов в обучении профессионально ориентированному иностранному языку; 4) осуществлять развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся; 5) сформировать основу для успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Проанализировав зарубежную литературу, выявлено, какие действия с точки зрения критического чтения должен совершать обучающийся на занятии по профессионально ориентированному иностранному языку, они следующие: 1. Понимать важность профессиональных терминов и их значение в контексте. 2. Анализировать структуру всего текста. 3. Определять ключевые идеи и смысловые составляющие текста. 4. Интерпретировать полученную информацию и делать выводы. 5. Определять взгляды автора и осознавать различия в культурных ценностях и мировоззрениях в профессиональной среде. 6. Сравнивать и анализировать различные источники информации. 7. Обобщать и критически оценивать полученную информацию.

Кроме того, студенты не только извлекают нужную информацию для поиска ответа, но и уделяют особое внимание лексике и грамматике. Например, они могут письменно фиксировать речевые обороты, фразы и т. д., которые станут для них помощниками в порождении иноязычной речи. Современные учебные процессы требуют качественных изменений в подготовке будущих высококвалифицированных специалистов и нуждаются во внедрении различных стратегий и методов развития критического мышления в сочетании с актуальными педагогическими подходами к внедрению технологии в образовательный процесс преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов.

В заключение можно сделать вывод о том, что использование представленных видов чтения в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических вузов позволит студентам развить критическое мышление и способность принимать обоснованные решения. Поскольку современный этап развития системы образования связан с поиском путей перехода к новой парадигме, то есть к достижению новой цели образования, то, по мнению автора, при обучении иностранному языку необходимо применять представленные четыре вида чтения, так как каждый из них развивает определенные умения критического мышления.

Библиографический список

1. Johnson R.H., Hamby B.A. Meta-Level Approach to the Problem of Defining 'Critical Thinking'. *Argumentation*. 2015; № 29: 417–430.
2. Bozovic E.D. Communication of personal qualities of students and manifestations of subjectivity in the teaching (to the problem). *Personal resources of the subject in a changing Russia*: materials of IV International scientific-practical conference. 2015: 9–14.
3. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
4. Заир-Бек С.И. *Развитие критического мышления на уроке*. Москва: Просвещение, 2011.
5. Филиппова А.А. Развитие критического мышления в рамках «Иностранный язык». *Евразийский гуманитарный журнал*. 2017; № 2: 110–113.
6. Ennis R.H. Critical Thinking Assessment. *Teaching for Higher Order Thinking*. 1993; № 32 (3): 179–186.

References

1. Johnson R.H., Hamby B.A. Meta-Level Approach to the Problem of Defining 'Critical Thinking'. *Argumentation*. 2015; № 29: 417-430.
2. Bozovic E.D. Communication of personal qualities of students and manifestations of subjectivity in the teaching (to the problem). *Personal resources of the subject in a changing Russia*: materials of IV International scientific-practical conference. 2015: 9-14.
3. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
4. Zair-Bek S.I. *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
5. Filippova A.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya v ramkah «Inostrannyj yazyk». *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; № 2: 110-113.
6. Ennis R.H. Critical Thinking Assessment. *Teaching for Higher Order Thinking*. 1993; № 32 (3): 179-186.

Статья поступила в редакцию 15.11.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-210-212

Efimova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: zelenyi_drakon@list.ru*

CREATING A COMFORTABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY. The article raises a question of the need to create a comfortable psychological climate in English classes at a university. The author draws attention to the fact that the favorable psychological climate created by the teacher through various methods, work techniques, selected technologies, and forms of presentation of educational material, style of pedagogical communication, qualitatively affects the motivation of students to learn the language, contributes to their more successful achievement of educational results in the subject. The work presents a systematization of scientific knowledge accumulated by researchers in this area of organizing the educational process, and also reflects the researcher's own pedagogical experience in the field of creating a comfortable psychological climate in English classes with university students, outlines the range of pedagogical conditions that contribute to the establishment of a favorable atmosphere in the process of teaching a foreign language for higher school students. As a result of the work, the author proposes a list of pedagogical conditions that contribute to the formation of a comfortable psychological climate in English classes at a university.

Key words: **psychological climate, comfortable psychological conditions, method, reception, pedagogical conditions, pedagogical communication, English language**

Е.В. Ефимова*, канд. пед. наук, доц., МГИМО («Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»), г. Москва, E-mail: zelenyi_drakon@list.ru*

СОЗДАНИЕ КОМФОРТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье поднимается вопрос о необходимости формирования комфортного психологического климата на занятиях по английскому языку в вузе. Автором обращается внимание на то, что благоприятный психологический климат, создаваемый педагогом посредством различных методов, приёмов работы, избираемых технологий и форм представления учебного материала, стиля педагогического общения, качественно влияет на мотивацию студентов к изучению языка, способствует более успешному достижению ими образовательных результатов по предмету. В работе представлена систематизация научного знания, накопленного исследователями в данной сфере организации учебного процесса, а также отражён собственный педагогический опыт в области формирования комфортного психологического климата на занятиях по английскому языку со студентами вуза, очерчен круг педагогических условий, способствующих установлению благоприятной атмосферы в процессе преподавания иностранного языка обучающимся высшей школы. В результате работы автором предлагается перечень педагогических условий, способствующих формированию комфортного психологического климата на занятиях по английскому языку в вузе.

Ключевые слова: **психологический климат, комфортные психологические условия, метод, приём, педагогические условия, педагогическое общение, английский язык**

Преподаватели современной высшей школы находятся в состоянии постоянного поиска идей, способов и путей эффективизации учебного процесса. Протекание данного процесса происходит под влиянием различных факторов, включая, в том числе, и те, что связываются с областью психологии. Это распространяется на необходимость как учета психологических характеристик студенческой аудитории, так и создания определенных условий, способствующих формированию благоприятной атмосферы на занятиях. Такой, как может показаться на первый взгляд, несущественный момент организации учебного процесса на самом деле представляет собой большую педагогическую проблему, поскольку достижение психологического комфорта во время освоения программы вузовской дисциплины – труднореализуемая задача. В условиях постоянного контроля со стороны преподавателя, переживания чувства неуверенности в уровне собственных знаний, недостаточности сформированности навыков самообучения при подготовке к семинарским и практическим занятиям, постоянного обращения к компьютерным технологиям и различного рода гаджетам, отодвигающим деятельность преподавателя на несколько иной план, создается напряжение в среде студентов, которое отчасти мешает качественному усвоению материала. А это, в свою очередь, влечет за собой разрушение устойчивой мотивации к учебе, понижение когнитивной активности, познавательного и интереса и т. д., что в целом негативно влияет как на формирование личностно значимых характеристик будущих специалистов (особенно в дипломатической сфере, где уверенность в себе, умение отстаивать свою точку зрения, осуществлять коммуникацию с широким кругом лиц оказываются одними из требований к квалификации), так и предметных компетенций. Исследовательская активность в данном вопросе, наметившаяся, в том числе, и в последние годы, демонстрирует неподдельный интерес практикующих преподавателей и учёных к аспектам создания благоприятного психологического климата в аудитории студентов вузов [1–4]. Несмотря на обилие работ, поднимающих рассматриваемый нами вопрос, все еще необходимо продолжать поиск инструментов его создания. Кроме того, важно описание конкретных педагогических условий, способствующих установлению и поддержанию благоприятного психологического климата на занятиях по иностранному языку с обучающимися высшей школы.

Следовательно, определяется цель настоящей работы – выявить пути и средства создания комфортного психологического климата на занятиях по иностранному языку со студентами вуза.

Указанная цель детерминирует решение соответствующих задач. Среди них:

1. Выявить причины развития неблагоприятной психологической атмосферы на занятиях по иностранному языку в вузе.
2. Предложить возможные пути и способы преодоления психологического дискомфорта студентов при освоении программы дисциплины «Иностранный язык (английский)».
3. Очертить круг педагогических условий, способствующих созданию благоприятного психологического климата на практических занятия по английскому языку в вузе.

Научная новизна работы обусловлена тем, что в статье обращается внимание на развитие психологически комфортного климата в студенческом коллективе в условиях цифровизации образования, описаны пути и способы сохранения необходимого эмоционального контакта преподавателя и обучающегося при использовании технических средств обучения, цифровых и информационно-коммуникационных технологий.

Практическая значимость результатов исследования заключается в их востребованности в практике преподавания иностранного языка студентам вуза.

Само слово «климат» имеет общеязыковое переносное значение «обстановка, условия существования чего-либо» [5, с. 326]. В психолого-педагогических трудах термин «климат» зачастую используется совместно с такими компонентами, как «психологический», «благоприятный», «комфортный». В доступной научной и методической литературе по вопросу не выявляется универсальное определение понятию «психологический климат». В связи с этим обратимся к дефиниции, данной Н.И. Малыхиной, Н.М. Шишкиной, которая представляется нам наиболее глубокой. Итак, психологический климат (применительно к учащемуся коллективу) – это особая атмосфера взаимодействия, создающаяся посредством «взаимного уважения, дружелюбия и деликатности», которая позволяет «раскрыть потенциальные возможности личности и создает комфортные условия для творческой работы» [6, с. 59], каковой, несомненно, является учебная деятельность по изучению иностранного языка.

В современных условиях при освоении вузовской дисциплины «Иностранный язык (английский)» студенты испытывают некоторые трудности, возникающие вследствие неблагоприятной психологической обстановки на занятиях. Так, исследователями определяется ведущая роль личности преподавателя в создании благоприятной атмосферы в учащемся коллективе. Именно педагог, выступающий в качестве управляющего процессом обучения, который также призван решать управленческие задачи, посредством особенностей своей деятельности, модели коммуникативного поведения формирует в коллективе студентов здоровую, творческую, профессиональную обстановку [4, с. 15]. В том случае, когда стиль педагогического общения, реализуемый преподавателем при взаимодействии с обучающимися, имеет яркую авторитарную направленность, создать психологические комфортные условия обучения иностранному языку окажется невозможно. Солидаризируемся в данном отношении с мнением М.А. Баку в том, что именно ориентация преподавателя на эмоционально-ценностный стиль обучения способствует развитию «эмоционально окрашенного диалогического стиля общения», выстроенного на сотрудничестве и взаимоуважении [7, с. 16].

Ещё одной причиной, способствующей разрушению ощущения психологического комфорта в процессе освоения иностранного языка в вузе, становится интенсивность обучения, когда в условиях сокращения учебных часов объем необходимого материала остается неизменным. Симптоматично, что такое явление, как интенсификация, актуализирует самостоятельную деятельность студентов для изучения учебной информации собственными силами (без участия преподавателя), следовательно, увеличивается количество заданий, предполагающих самостоятельное выполнение обучающимися. В таких обстоятельствах психологическое напряжение нарастает, поскольку у студентов (особенно начальных курсов) в недостаточной степени развиты так называемые «мягкие навыки»: самопланирование деятельности, саморегуляция, самообучение; а также навыки поисковой и исследовательской работы. Это положение усугубляется в том случае, когда студент обнаруживает более низкий уровень сформированности базовых языковых навыков (по результатам освоения школьной программы). Специфика деятельности МГИМО не предполагает настолько острой проблемы в разноуровневой подготовке студентов, которую, например, испытывают неязыковые вузы, однако такая трудность все же имеет место быть. Менее подготовленные обучающиеся особенно нуждаются в поддержке преподавателя по восполнению пробелов в знаниях через проведение консультаций, использование групповых и коллективных форм деятельности на занятиях и во внеаудиторное время. Обозначенные положения также влияют на выбор стратегии в организации учебного процесса, когда преподавателем активно должны применяться технологии проблемного обучения и кейс-стади, проектные и исследовательские технологии с целью развития у студентов навыков самостоятельного поиска, преобразования, систематизации и анализа информации, необходимой для решения учебных задач. Кроме того, рассматриваемая трудность преодолевается за счет использования на практических занятиях по иностранному языку игровых технологий. Они способствуют тому, что учебный процесс становится более интересным и интерактивным, а в группе формируется командный дух (при условии, что игра командная), ощущение поддержки, сопереживания и т. д. В целом игра на занятиях по иностранному языку способна даже устранить психологическую зажатость и застенчивость студентов, поскольку в некоторой степени раскрепощает и увлекает человека, создает чувство единения с коллективом [8, с. 11].

Следует отметить, что психологический аспект организации учебного процесса оказывается как нельзя актуальным в настоящее время, поскольку современная система образования испытывает на себе действие явления цифровизации, что в некоторой степени разобщает преподавателя и студента, которые при традиционном очном взаимодействии на занятиях находились в ситуации эмоционального контакта. В процессе непосредственного общения обучение производится более качественно, поскольку наличествует личностный компонент (личность педагога), неопосредованный компьютером или иным другим техническим средством обучения. Не умаляя важности и применимости информационно-коммуникационных, цифровых и электронных образовательных ресурсов в практике иноязычного образования в высшей школе (особенно в аудитории современных студентов – представителей категории Z), обозначим, на наш взгляд, труднооспариваемое наблюдение: в условиях повышенного внимания к использованию названных средств обучения на занятиях нарастает психологическое напряжение, связанное с тем, что студент должен одновременно обладать высокими дисциплинарными навыками и навыками работы с различными приложениями, платформами и т. д., что в целом получается не у всех обучающихся. Кроме того, само наличие экрана способно вызывать внутреннее напряжение, а изучение информации с монитора (особенно чтение длинных текстов) рождает усталость. Поэтому преподавателю важно сохранять баланс между временем применения традиционных методов трансляции знаний и использованием технических средств обучения (ТСО). Однако здесь также считаем необходимым отметить, что современные ТСО могут быть также эффективно применены при реализации задачи по созданию на занятии комфортного психологического климата. В частности, решению названной задачи педагога может поспособствовать мультимедийная презентация, которая призвана визуализировать процесс иноязычного образования. Именно посредством использования в ней иллюстративных материалов, транслирующих положительные эмоции, ход трансляции знаний приобретает благоприятную атмосферу.

Думается, что с целью более четкого формулирования результатов исследования следует обратиться к технологии формирования педагогических условий, создание которых окажет положительное влияние на психологическую составляющую учебного процесса по иностранному языку.

Итак, психологический комфорт в среде студентов в процессе овладения ими английским языком достигается в том случае, если преподаватель:

– активно использует в учебном процессе разнообразные технологии обучения, способствующие развитию когнитивной активности студентов, познавательного интереса и одновременно формируют у них «мягкие навыки» (навыки работы с информацией, навыки саморегуляции деятельности, тайм-менеджмента). При условии, когда студенты обнаруживают готовность к осуществлению качественной самостоятельной учебной деятельности во внеаудиторное время,

трудности интенсивного процесса обучения компенсируются активностью студентов;

– применяет в своей деятельности способы минимизации разрыва в знаниях среди участников студенческого коллектива (консультационные встречи, групповые и коллективные формы работы и т. д.). Более гармонично и слаженно будет работать коллектив, состоящий из равных по уровню базовых знаний студентов, к чему, собственно, следует стремиться каждому преподавателю;

– избирает демократический, эмоционально-диалогический стиль педагогического общения, выражает заинтересованность личностью каждого из членов учащегося коллектива, не допускает неуважительного или пренебрежительного отношения к своим студентам – стремится к личностному и культурному росту и развитию;

– сохраняет баланс между традиционными и инновационными средствами трансляции знаний, исключая чрезмерное и не всегда оправданное увлечение гаджетами и компьютером, поддерживая внутренние ресурсы личности студентов на оптимальном для совершения деятельности уровне.

Таким образом, комфортный психологический климат представляет собой совокупность факторов, которые обеспечивают создание творческой и профессиональной атмосферы, где взаимодействие участников основывается на взаимном уважении сторон и такте, с одной стороны, и которые обеспечивают минимизацию трудностей студентов в процессе овладения иностранным языком, с другой, поскольку наличие проблем всегда накладывать отпечаток на настроение коллектива в целом, на особенности взаимодействия его участников.

Основными инструментами создания здоровой, рабочей, психологически комфортной обстановки на занятии становятся образовательные технологии, используемые преподавателем, и личностные характеристики педагога. Причем выявляется, что чрезмерное увлечение современными образовательными технологиями, базирующимися на использовании цифровых и компьютерных технологий, в некоторой степени снижают уровень психологического комфорта на занятии, поскольку вызывают внутреннее напряжение у студентов. Круг педагогических условий, способствующих созданию комфортного психологического климата на занятиях по иностранному языку, также направлен как на личность преподавателя, так и на особенности организации учебного процесса.

Достигнутые результаты работы определяют направление будущих исследовательских изысканий в данной области. Думается, что наиболее плодотворным вектором развития научной мысли в сфере создания и поддержания комфортных психологических условий на занятиях по иностранному языку станет поиск и описание новых инструментов установления благоприятной профессиональной атмосферы на занятиях по иностранному языку в высшей школе в условиях цифровизации и глобализации, их апробация и качественное внедрение в педагогическую практику.

Библиографический список

1. Горбунова Д.В., Макарова О.Ю. Субъективный психологический комфорт в процессе иноязычной подготовки. *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка:* материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Казань: Казанский государственный медицинский университет, 2023: 11–19.
2. Ильина Е.Н., Чучварева Т.В. Условия формирования комфортного психологического климата в студенческой среде. *Гуманитарный трактат*. 2018; № 35: 7–10.
3. Колтунова С.В., Чернявская Н.Э., Киреева Н.В., Коренева Е.Н. Формирование благоприятного психологического климата на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Национальная ассоциация ученых*. 2015; № 3-2 (8): 74–76.
4. Лапшина Н.С. Социально-психологический климат и коммуникативная компетентность педагога. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2022; № 4: 15–20.
5. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва: Эксмо, 2005.
6. Малыхина Н.И., Шишкина Н.М. Мотивационные и социально-психологические условия успешного обучения студентов. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2017; № 2: 58–61.
7. Баку М.А. Формы и способы обеспечения эмоционализации процесса обучения иностранному языку. *Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе:* материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017: 14–19.
8. Демиденко О.П. Игры и создание комфортного психологического климата на занятиях по иностранному языку. *Научное отражение*. 2019; № 1 (15): 10–11.

References

1. Gorbunova D.V., Makarova O.Yu. Sub`ektivnyj psihologicheskij komfort v processe inoyazychnoj podgotovki. *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka:* materialy XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2023: 11-19.
2. Il'ina E.N., Chuchvareva T.V. Usloviya formirovaniya komfortnogo psihologicheskogo klimata v studencheskoj srede. *Gumanitarnyj traktat*. 2018; № 35: 7-10.
3. Koltunova S.V., Chernyavskaya N.`E., Kireeva N.V., Koreneva E.N. Formirovanie blagopriyatnogo psihologicheskogo klimata na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2015; № 3-2 (8): 74-76.
4. Lapshina N.S. Social'no-psihologicheskij klimat i kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga. *Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2022; № 4: 15-20.
5. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva: `Eksmo, 2005.
6. Malyhina N.I., Shishkina N.M. Motivacionnye i social'no-psihologicheskie usloviya uspeshnogo obucheniya studentov. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2017; № 2: 58-61.
7. Baku M.A. Formy i sposoby obespecheniya `emocionalizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura: voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze:* materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2017: 14-19.
8. Demidenko O.P. Igry i sozdanie komfortnogo psihologicheskogo klimata na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Nauchnoe otrazhenie*. 2019; № 1 (15): 10-11.

Статья поступила в редакцию 23.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-212-215

Karnikova O.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Samara State Institute of Culture (Samara, Russia),*
E-mail: karnikova.olga@yandex.ru

PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF SOCIOCULTURAL SPECIALISTS FOR CREATIVE INTERACTION IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT. The article addresses a problem of professional preparedness of sociocultural specialists for creative interaction in a digital learning environment. It provides a rationale for the necessity of raising preparedness of sociocultural specialists for creative interaction in a digital learning environment, which is determined by the interconnection of the functions of their professional activities, structural components of creative activities, characteristics of stages of creative interaction. The key types of professional training most relevant for this issue are addressed: sociocultural, pedagogical, information and digital, as well as professionally significant qualities of these specialists, exhibited by them in the process of creative interaction. A comprehensive overview of the properties of the digital learning environment and its structural components preconditional to the process of creative interaction within it is provided. The author elaborates the concept of "preparedness of sociocultural specialists for creative interaction in a digital learning environment", which serves as a "tool" of their professional activities; the article defines its structural components, indicators and criteria. The findings of this study could prove useful in enhancing the organization of the system of professional training of these specialists.

Key words: **sociocultural specialists, professional preparedness, creative interaction, digital learning environment**

О.П. Карникова*, канд. пед. наук, доц., Самарский государственный институт культуры, г. Самара,*
E-mail: karnikova.olga@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ К ТВОРЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме профессиональной готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде. В работе обосновывается необходимость формирования готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде, что определяется взаимообусловленностью функций их профессиональной деятельности, структурных компонентов творческой деятельности, характеристик этапов творческого взаимодействия. Рассматриваются наиболее важные, в русле данной проблемы, виды профессиональной подготовки: социокультурная, педагогическая, информационно-цифровая; профессионально значимые качества для данных специалистов, реализуемые ими в процессе творческого взаимодействия. Дается обобщенная характеристика свойств цифровой образовательной среды и ее структурных компонентов, которыми обусловлен процесс творческого взаимодействия. Автором конкретизировано содержание понятия «готовность специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде», которое выступает в качестве «инструмента» их профессиональной деятельности, определены его структурные компоненты, показатели и критерии. Результаты данного исследования могут оказаться полезными для совершенствования организации системы профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: **специалист социокультурной сферы, профессиональная готовность, творческое взаимодействие, цифровая образовательная среда**

Глубинные социокультурные трансформации, происходящие в современном мире, во многом определяются нарастающим влиянием глобального цифрового пространства, в котором динамично конструируются новые смыслы, ценности, культурные коды, системы взаимоотношений людей и образ их жизни. Быстроразвивающиеся цифровые технологии оказывают значительное воздействие на все аспекты жизнедеятельности, на все сферы культуры и образования, давая импульс «формированию нового культурного опыта, меняющего поведенческие и культурные предпочтения» [1, с. 408] в условиях новой цифровой образовательной среды. Современные авторы (А.С. Кукушкина, Е.В. Листвина) отмечают, что в цифровой образовательной среде как части единого цифрового пространства доминируют взаимодействия, ориентированные на «достижение быстрых целей, что приводит к ситуативности существования человека в цифровом мире» [2, с. 369]. Отсутствие жесткой иерархичности, открытость и доступность цифровой образовательной среды стимулируют социальную и творческую активность, разнообразие способов и средств взаимодействия, дают возможность создавать новые потоки альтернативных источников информации, расширяют спектр взаимодействия с самой цифровой образовательной средой в контексте современных знаний и трендов. Данные обстоятельства формируют социальный заказ высшему образованию на профессиональную подготовку специалистов социокультурной сферы, готовых применить инновационный потенциал цифровой образовательной среды, обеспечить обновление разнообразных форм и способов социальных и культурных отношений, транслирующих новые цели, направления и приоритеты развития социокультурной среды, новые характеристики взаимодействия.

Целью данного исследования является обоснование необходимости формирования готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде. Задачи исследования: уточнить специфику и особенность профессиональной деятельности специалистов социокультурной сферы; определить требования к их профессиональной подготовке; обозначить свойства и структуру цифровой образовательной среды, которыми обусловлен процесс творческого взаимодействия в ней; конкретизировать понятие «творческое взаимодействие специалистов социокультурной сферы»; обосновать значение готовности данных специалистов к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде для их профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «профессиональная готовность специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде», в определении его структурных компонентов, показателей и критериев. Теоретическая значимость заключается в понимании профессиональной готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде как «инструмента» их профессиональной деятельности, что обосновывается взаимообусловленностью функций специалистов социокультурной сферы, структурного содержания компонентов творческой деятельности, характеристик и этапов творческого взаимодействия, типов учебно-профессиональных задач. Практическая значимость работы определяется возможностью использования результатов исследования для дальнейшего проектирования системы формирования профессиональной готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде и ее реализации в практике профессиональной подготовки. В качестве методов исследования использованы общетеоретические методы: анализ теоретических источников, изучение и обобщение опыта исследователей по вопросам профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы, анализа научной литературы, анализ эмпирических исследований, обобщение, проектирование. Методика исследования строилась на таких принципах, как объективность, системность, целеполагание, вариативность.

Профессиональная подготовка специалистов социокультурной сферы привлекала внимание многих отечественных исследователей. В последнее десятилетие разрабатывались общие теоретические вопросы влияния трансформаций культурного и образовательного пространства на профессиональную подготовку данных специалистов (Г.М. Галуцкий, К.А. Пшенко), были обоснованы основные подходы и принципы для определения различных компонентов системы их профессиональной подготовки (О.Н. Генеико, Е.А. Васина, А.А. Сукало), предложены модели ее реализации (Н.В. Ефремова, В.А. Мешков), рассмотрены практические аспекты формирования отдельных профессиональных компетенций обучающихся по различным направлениям: педагогических компетенций (П.П. Терехов [3]), коммуникативных (А.Барсова), саморазвития и самоорганизации (И.Ц. Хазагаева [4]), творческих (креативных) (Т.Н. Суминова [5]). Было сформулировано понятие «профессиональная готовность специалиста социокультурной сферы» как результат профессиональной подготовки, которое трактуют и как состояние, и как устойчивую характеристику личности, обеспечивающую «эффективное осуществление профессиональных задач в сфере культуры» [6]. Наиболее интересными в русле рассматриваемой нами проблемы являются исследования по вопросу информатизации процесса профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы и необходимости использования в образовательном процессе инновационных дидактических средств (О.Ю. Котельникова, Д.Ф. Миронов, И.Ф. Симонова, К.В. Бернадская), повышения качества подготовки за счет применения информационно-коммуникативных технологий (Н.Н. Шептун, И.В. Семченкова, Е.В. Морозова), а также выстраивания стратегий профессионального взаимодействия по отдельным направлениям (Н.Л. Голубева, Е.Л. Кудрина). Однако, как показал анализ современных исследований, в практике профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы сохраняется противоречие между объективной необходимостью их готовности к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде и отсутствием целенаправленной работы по данному направлению, между теоретической разработанностью основ взаимодействия специалистов социокультурной сферы различных направлений подготовки в цифровой образовательной среде и недостаточной изученностью творческих аспектов данного процесса. Пилотажное исследование, проведенное среди обучающихся и преподавателей Самарского государственного института культуры, показало, что данному вопросу в процессе профессиональной подготовки не уделяется достаточного внимания, обучающиеся демонстрируют неглубокое понимание значимости данного понятия. Таким образом, проблема формирования готовности данных специалистов к творческому взаимодействию в информационной образовательной среде требует более подробного изучения.

Согласно ФГОС ВО 3++ [7], специалистами социокультурной сферы являются выпускники университетов, академий, институтов, прошедших обучение по направлениям подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность, 51.03.01 Культурология, 51.03.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия, 51.03.02 Народная художественная культура, 51.03.03 Социально-культурная деятельность, 51.03.05 Режиссура театрализованных представлений и праздников, относящихся согласно к группе направлений подготовки 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты.

Сопоставление функций социокультурной сферы (воспроизводство и совершенствование социокультурных ценностей) с функциями профессиональной деятельности данных специалистов (О.П. Карникова [8]) (трансляция и преобразование социальных и культурных ценностей; стимулирование социальных и культурных инициатив; освоение разнообразных форм и способов творческого взаимодействия и сотрудничества субъектов в социокультурной среде; развитие социокультурной среды посредством социокультурных, образовательных, информационных и иных инноваций) позволило определить специфику профессиональной деятельности специалистов социокультурной сферы (творческий характер) и ее особенность (организация творческого взаимодействия в социокультурной среде).

На основе анализа ФГОС ВО 3++ было определено требование к профессиональной подготовке специалистов социокультурной сферы – формирование

Таблица 1

Взаимообусловленность функций специалистов социокультурной сферы,
структурного содержания компонентов творческой деятельности, характеристик, этапов творческого взаимодействия,
типов учебно-профессиональных задач

Функции профессиональной деятельности	*Компоненты творческой деятельности*	*Характеристики творческого взаимодействия*	*Этапы творческого взаимодействия*	*Типы учебно-профессиональных задач*
трансляция и преобразование социальных и культурных ценностей	*мотивы цель*	*взаимопознание*	*возникновение мотивов, выявление проблемы и определение цели*	*информационные*
стимулирование социальных и культурных инициатив	*содержание*	*взаимопонимание*	*познавательная активность*	*познавательные*
освоение разнообразных форм и способов творческого взаимодействия и сотрудничества субъектов в социокультурной среде	*этапы, действия, операции*	*взаимоотношения*	*формирование конструктивных взаимоотношений*	*коммуникативные*
развитие социокультурной среды посредством социокультурных, образовательных, информационных и иных инноваций	*способы и результат деятельности*	*взаимодействия и влияния*	*выработка единой стратегии творческого взаимодействия*	*исследовательские*

готовности к творческому взаимодействию, направленному на решение профессиональных задач в социокультурной сфере с использованием инновационного потенциала цифровых технологий. Творческое взаимодействие в данном контексте предполагает трансляцию и генерирование идей, установление продуктивного сотрудничества, осуществление межличностной и межкультурной коммуникаций, в том числе посредством технических инноваций.

Анализ научных исследований [3], ФГОС ВО 3++, типов деятельности специалистов социокультурной сферы, проходящих подготовку по различным направлениям, позволил выявить наиболее важные (в русле данной проблемы) виды профессиональной подготовки: социокультурную (освоение и трансляция ценностей, межличностное и межкультурное взаимодействие в социокультурной среде); педагогическую (проектирование и организация образовательного процесса, поиск эффективных путей для решения педагогических задач); информационно-цифровую (коммуникативные практики в цифровой образовательной среде). Профессионально значимыми качествами для данных специалистов выступают активность и инициативность, коммуникабельность и адаптивность, креативность и критичность, реализуемые ими в процессе творческого взаимодействия. Таким образом, готовность специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде является «инструментом» их профессиональной деятельности, влияющим на эффективность ее реализации, в процессе работы с которым формируются профессионально значимые качества специалиста.

В результате проведенного ранее исследования для определения структуры готовности был рассмотрен процесс творческого взаимодействия специалистов социокультурной сферы в цифровой образовательной среде. Анализ научной литературы позволил уточнить ключевые понятия «творчество», «творческая деятельность», которые в современных научных исследованиях изучаются как феномены, возникающие «в поле многообразных социальных коммуникаций» [9, с. 70]. Основные структурные компоненты творческой деятельности включают в себя мотив, цель, содержание, этапы, действия, операции, способы деятельности, результат (Н.И. Галамян, М.В.Таранова); характеристики творческого взаимодействия (взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимные действия, взаимовлияние) проявляются в совместной деятельности, особенностях мышления и поведения людей (З.А. Гаврилова, Н.Н. Обозова, В.В. Бойко).

В ходе проведенного ранее исследования было доказано, что:

1. Творческое взаимодействие социалистов социокультурной сферы – процесс их творческой коммуникации и общения, подразумевающий единство целей и мотивов участников, их инициативность и активность, установление целесообразных взаимоотношений, согласованность способов и путей решения задач.

2. Наиболее значимые этапы творческого взаимодействия (возникновения мотивов, выявления проблемы и определения цели; познавательной активности, формирования конструктивных взаимоотношений, выработки единой стратегии творческого взаимодействия) обусловлены основными характеристиками творческого взаимодействия (взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимодействия и влияния).

3. Освоение этапов творческого взаимодействия специалистами социокультурной сферы предполагает включение учебно-профессиональных задач (информационных, познавательных, коммуникативных, исследовательских) в процесс их профессиональной подготовки, позволяя «в широком диапазоне реализовать возможности организации продуктивной личностно ориентированной самостоятельной работы обучающихся» [10, с. 94].

Взаимообусловленность функций специалистов социокультурной сферы, структурного содержания компонентов творческой деятельности, характеристик, этапов творческого взаимодействия, типов учебно-профессиональных задач представлена в табл. (табл. 1).

Рассмотрение сущности творческого взаимодействия специалистов социокультурной сферы в цифровой образовательной среде выявило необходимость трактовки данного понятия с позиции «комплекса отношений в образовательной деятельности» [11, с. 8], происходящего посредством применения цифровых технологий и информационно-образовательных ресурсов. Анализ исследований современных авторов (М.Е. Вайндорф-Сысоевой [12], Э.З. Галимуллиной, Е.А. Гараевой, К.Б. Пригожиной, А.Э. Рахимовой) позволил выявить тот факт, что процесс творческого взаимодействия в цифровой образовательной среде обусловлен ее свойствами: интерактивностью, которая проявляется в интенсивности самой среды, определенным образом откликающейся на запросы участников; коммуникативностью, связанной с появлением новых способов, каналов, форматов коммуникаций; вариативностью, которая отвечает индивидуальным позициям и запросам всех участников образовательного процесса; открытостью, реализующей возможность применять разные информационные системы, «использовать новые приемы воздействия и взаимодействия» [12, с. 95].

Творческое взаимодействие в цифровой образовательной среде, характеризующейся единством «коммуникаций для всех участников образовательного процесса» [13, с. 231], обусловлен ее структурой, каждый компонент которой обладает необходимыми ресурсами для обеспечения образовательного процесса (Л.И. Кутепова [13], А.А. Повкова, А.А. Жидков, К.С. Гордеев):

– научно-технический ресурс, включающий в себя цифровые технологии, программные инструменты и их сопровождение, связанные с методологическими и технологическими основаниями творческого взаимодействия в образовательном процессе;

– коммуникативный ресурс, решающий вопросы творческого взаимодействия между субъектами и его цифровым отображением, позволяет осуществить успешное личностное самоопределение в пространстве возможностей и выбор цели при решении учебно-профессиональных задач;

– информационный ресурс, содержащий цифровой контент, цифровые ресурсы, образовательные онлайн-платформы, интернет-ресурсы, обеспечивающие психологическую, информационную и инструментальную поддержку образовательного процесса.

Процесс творческого взаимодействия специалистов социокультурной сферы в цифровой образовательной среде можно представить в виде схемы (рис. 1).

На основе вышеизложенного сформулируем итоговое определение. Профессиональная готовность специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде – интегративное качество личности, направленное на реализацию целенаправленного согласованного процесса творческой коммуникации и общения по решению учебно-профессиональных задач, предполагающего использование цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов, в структуре которой можно выделить следующие компоненты (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, оценочно-результативный). Критериями сформированности компонентов готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в информационной образовательной среде выступают мотивационно-ценностный, когнитивный-перцептивный, коммуникативный, креативно-деятельностный, рефлексивно-оценочный. Показатели компонентов профессиональной готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде были определены на основе анализа квалификационных характеристик, представленных в образовательном стандарте: быть *мотивированным* на совместное решение творческих задач, выявлять проблемы и определять цели творческого взаимодействия в цифровой образова-

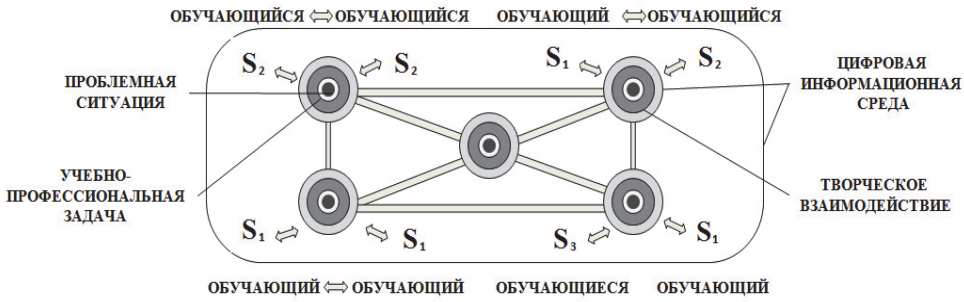


Рис. 1. Творческое взаимодействие специалистов социокультурной сферы в цифровой образовательной среде

тельной среде; использовать психолого-педагогические знания для совместных решений творческих задач в цифровой образовательной среде; устанавливать психологический контакт и выстраивать эффективные алгоритмы совместной деятельности для решения творческих задач в цифровой образовательной среде; применять в новых условиях ранее приобретенный социокультурный опыт для совместного решения творческих задач в цифровой образовательной среде; оценивать психолого-педагогический потенциал цифровой образовательной среды для совместного решения творческих задач.

Таким образом, в условиях глобальных процессов цифровизации общества формируются новые основания и приоритеты развития социокультурной сферы и сферы образования, обеспечивающие непрерывность и преемственность культуры, социальную стабильность и инновационный потенциал общества. Накопление опыта, наращивание знаний, характерных для цифрового общества, позволяющих дать обновленное понимание мира и адекватные способы решения актуальных социальных и культурных проблем, происходит в ходе широкого творческого взаимодействия субъектов в социокультурной среде. Организация принципиально новой образовательной инфраструктуры – цифровой образовательной среды, построенной на основе передовых технологий и программных продуктов, – открывает неограниченные возможности для творческого взаимодействия субъектов культуры, позволяя объединить разнообразные элементы социокультурного опыта и знаний в новые образования. Современный специалист социокультурной сферы, обладающий способностью инициативно выдвигать и решать, как социокультурные, так и педагогические задачи, организовать творческое взаимодействие с использованием инновационных ресурсов цифровой образовательной среды, выступает в качестве одного из самых востребованных специалистов на рынке труда. Критический анализ системы профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы и инструментов его профессиональной деятельности показал, что на современном этапе одним из ее важнейших приоритетов является формирование готовности к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде с целью создания условий для приобретения субъектами нового опыта социокультурной практики, направления творческого потенциала цифровой образовательной среды на интересы и потребности каждого участника образовательного процесса. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке системы профессиональной готовности специалистов социокультурной сферы к творческому взаимодействию в цифровой образовательной среде, апробации ее эффективности в практике профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Фролова С.М., Листвина Е.В. Культура в эпоху цифровизации: социально-философское осмысление. *Известия Саратовского университета. Философия. Психология. Педагогика*. 2019; № 4 (16): 408–411.
2. Листвина Е.В., Фролова С.М. Социокультурные аспекты межпоколенческих коммуникаций в цифровую эпоху. *Известия Саратовского университета. Философия. Психология. Педагогика.* 2020; № 4 (20): 369–373.
3. Терехов П.П. Профессиональная подготовка к педагогической деятельности специалиста социокультурной сферы. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.* 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-spetsialista-sotsiokulturnoy-sfery?ysclid=loxd5kdgwq230484659
4. Хазагаева И.Ц. Роль самоменеджмента в профессиональной подготовке специалистов социокультурной сферы. *Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры.* 2017; № 1(1): 152–155.
5. Суминова Т.Н. Арт-менеджмент как креативная практика социально-культурной деятельности. *Культура и образование*. 2021; № 3 (42): 89–96.
6. Ефремова Н.В., Мешков В.А. Модель подготовки специалиста сферы культуры к профессиональной деятельности в современных условиях. *Экономика. Информатика.* 2011; Выпуск 18/1; № 7 (102). Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/model-podgotovki-spetsialista-sfery-kultury-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-sovremennyh-usloviyah%20(1).pdf
7. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++)*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24?ysclid=loxbrowfj5781952292
8. Карникова О.П. Средства профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы. *Вестник Самарского государственного университета*. 2008; № 5-2 (64): 223–228.
9. Овчарова Т.Н., Овчаров А.О. Творчество в информационном обществе. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020; № 3: 68–77.
10. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Учебная задача в цифровой среде личностно ориентированного обучения. *Вестник Томского государственного педагогической университета*. 2020; 1 (207): 94-102.
11. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. *Человек и образование*. 2020; № 2 (63): 36–41.
12. Вайндорф-Сысоева М.Е. Специфика учебно-педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 2 (42): 92–100.
13. Кутепова Л.И., Повкова А.А., Жидков А.А., Гордеев К.С. Проектирование цифровой образовательной среды. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; № 2 (35): 229–232.

References

1. Frolova S.M., Listvina E.V. Kul'tura v `epohu cifrovizacii: social'no-filosofskoe osmyslenie. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika.* 2019; № 4 (16): 408-411.
2. Listvina E.V., Frolova S.M. Sociokul'turnye aspekty mezhpokolencheskih kommunikacij v cifrovuyu `epohu. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika.* 2020; № 4 (20): 369-373.
3. Terehov P.P. Professional'naya podgotovka k pedagogicheskoj deyatel'nosti specialista sociokul'turnoj sfery. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-spetsialista-sotsiokulturnoy-sfery?ysclid=loxd5kdgwq230484659
4. Hazagaeva I.C. Rol' samomenedzhmenta v professional'noj podgotovke specialistov sociokul'turnoj sfery. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury.* 2017; № 1(1): 152-155.
5. Suminova T.N. Art-menedzhment kak kreativnaya praktika social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Kul'tura i obrazovanie*. 2021; № 3 (42): 89-96.
6. Efremova N.V., Meshkov V.A. Model' podgotovki specialista sfery kul'tury k professional'noj deyatel'nosti v sovremennyh usloviyah. *`Ekonomika. Informatika.* 2011; Vypusk 18/1; № 7 (102). Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/model-podgotovki-spetsialista-sfery-kultury-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-sovremennyh-usloviyah%20(1).pdf
7. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (3++)*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24?ysclid=loxbrowfj5781952292
8. Karnikova O.P. Sredstva professional'noj podgotovki specialistov sociokul'turnoj sfery. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 5-2 (64): 223-228.
9. Ovcharova T.N., Ovcharov A.O. Tvorchestvo v informacionnom obschestve. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2020; № 3: 68-77.
10. Noskova T.N., Pavlova T.B. Uchebnaya zadacha v cifrovoj srede lichnostno orientirovannogo obucheniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskoj universiteta*. 2020; 1 (207): 94-102.
11. Shilova O.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 2 (63): 36-41.
12. Vajndorf-Sysoeva M.E. Specifika uchebno-pedagogicheskogo vzaimodejstviya v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 2 (42): 92-100.
13. Kutepova L.I., Povkova A.A., Zhidkov A.A., Gordeev K.S. Proektirovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; № 2 (35): 229-232.

Статья поступила в редакцию 22.11.23

УДК 621.396.932 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-216-218

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

THE USE OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR TRAINING CADETS OF MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE OPERATION OF TECHNICAL MEANS OF NAVIGATION FOR ITS SAFETY. The article deals with a problem of ensuring the safety of navigation and the possibility of training cadets of maritime educational institutions, the safety of navigation, taking into account the emerging risks of navigation. The risk of an unfavorable outcome of any action is always present, in any life and professional situations. To identify risks in maritime navigation, it is necessary to identify them for each specific case of navigation. To this end, it is recommended to identify emerging risks of dangerous or unfavorable situations during classes in special navigation disciplines and, together with cadets, encouraging them to actively seek methods of eliminating risks. 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 the risks of safe navigation. Practical classes are recommended to be conducted using marine training complexes. During the period of practical training, situations dangerous to the safety of navigation are integrated into the training task, which the cadets need to solve safely for their vessel and other vessels. Based on the experience of teaching navigation disciplines, the author suggests using practical classes for in-depth study of the discipline with the use of marine simulators, for example, "NTPRO–5000." The article provides recommendations for mastering the radar simulator installed in the training complex. An example of solving the problem of mastering two radar stations recommended for practical training using marine training complexes is given. In order to activate the educational process, recommendations are given for inclusion in the educational process and solving 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*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЭКСПЛУАТАЦИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СУДОВОЖДЕНИЯ В ЦЕЛЯХ БЕЗОПАСНОСТИ СУДОХОДСТВ

В статье рассматривается проблема обеспечения безопасности судоходства и возможности обучения курсантов морских учебных заведений, безопасности мореплавания с учётом складывающихся рисков мореплавания. Риск неблагоприятного исхода какого-либо действия присутствует всегда, в любых жизненных и профессиональных ситуациях. Для выявления рисков в морском судовождении необходимо выявить их для каждого конкретного случая мореплавания. С этой целью на занятиях по специальным судоводительским дисциплинам рекомендуется обнаруживать возникающие риски опасных или неблагоприятных ситуаций и совместно с курсантами, побуждая их к активной деятельности, искать методы исключения рисков. 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 рекомендуется проводить с использованием морских тренажёрных комплексов. В период проведения практических занятий опасные для безопасности судовождения ситуации интегрируются в учебную задачу, которую и необходимо решить курсантам безопасно для своего судна и других судов. На основании опыта преподавания судоводительских дисциплин автором предлагается использовать практические занятия для углубленного изучения учебной дисциплины с применением морских тренажёров, например, «NTPRO – 5000». В статье даны рекомендации по освоению симулятора радиолокационной станции, установленного в тренажёрном комплексе. Приведён пример решения задачи на освоение двух радиолокационных станций, рекомендованных для отработки на практических занятиях с использованием морских тренажёрных комплексов. С целью активизации даны рекомендации по включению их в учебный процесс и решению проблемных вопросов.

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

Актуальность темы заключается в решении педагогической проблемы – обучения курсантов морских учебных заведений практическому освоению и использованию технических средств судовождения для углубленного изучения учебной дисциплины, готовности к эксплуатации судовых приборов в практической деятельности при обеспечении безопасности судоходства.

Во многих странах мира судостроительные предприятия безостановочно строят новые суда различного предназначения. Каждое построенное судно более безопасно предыдущего [1]. Это обязательное требование IMO International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS – 74), которая на протяжении 50 лет пополняется корректурами и новыми требованиями стандартов в судостроении, норм безопасности на морских судах и совершенствовании судового оборудования и приборов.

Применение на морских судах новейших приборов и оборудования облегчает и совершенствует процесс судовождения, однако возможности аварийных ситуаций и катастроф продолжают присутствовать в морской отрасли, а раз они остаются, значит – остается и риск в морских перевозках. По всей видимости, есть причины, связывающие работу в море с риском.

И нет уверенности, что в дальнейшем, несмотря на развитие науки, техники, цифровых технологий и т. п., эти цифры пойдут на убыль. Так, для примера, появление в 40-е годы XX века радиолокатора на морских судах не только не уменьшило, но и увеличило число столкновений судов. Было введено выражение «радиолокационное столкновение» – столкновение, вызванное неумелой эксплуатацией радиолокационной станции.

Международное морское сообщество много сделало и делает для совершенствования нормативной базы строительства и эксплуатации морских судов, чтобы исключить или, по крайней мере, уменьшить риск повреждения и гибели людей, судна и груза в море, загрязнения морской акватории и побережья.

Цель данной статьи: рассмотреть вопрос практической значимости освоения и применения навыков работы с техническими средствами судовождения в течение учебного процесса с применением цифровых технологий и подготовки теоретической и практической базы для последующего закрепления, в ходе прохождения практики на морских судах.

Задачи для достижения цели статьи – выявить проблемы повышения уровня компетентности специалистов морских специальностей при обучении в вузе, наметить пути повышения уровня обучения при использовании цифровых технологий.

Научная новизна данного исследования заключается в перспективах применения и использования потенциала учебного процесса, внедрения системы эффективности при обучении для достижения профессиональных знаний и навыков инженеров-судоводителей.

Теоретическая значимость статьи заключается в исследовании новых методов обучения в высших учебных заведениях. Практическая значимость исследования состоит в приведённых рекомендациях, которые могут применяться педагогами технических учебных заведений при обучении специалистов любого профиля, где возможно использование цифровых технологий для подготовки специалиста различного технического профиля.

Международная морская организация с момента своего существования провела большую работу по установлению единых требований и стандартов безопасности морского судоходства и внедрению системы безопасности на морских судах. Были приняты Конвенции, оказавшие значительное влияние на развитие и обеспечение безопасности международной морской деятельности:

– в 1972 году – Конвенция о Международных правилах предупреждения столкновения судов в море;

– в 1973 году – Конвенция по предотвращению загрязнения моря с судов;

– в 1974 году – Конвенция по охране человеческой жизни на море;

– в 1978 году – Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты;

– в 1979 году – Конвенция о поиске и спасании на море;

– в 1982 году – Конвенция Организации Объединенных Наций по морскому праву;

– в 2006 году – Конвенция о труде в морском судоходстве.

Кроме того, имеются и другие законодательные акты, регулирующие правовые аспекты безопасности морского судоходства.

Совершенствование процесса безопасного мореплавания всегда предполагало борьбу с рисками, оказывающими влияние на судоходство, стремление сократить элементы риска или свести к минимуму. Но исключить риск в полном объёме, отказаться от решений, принимаемых в экстремальных ситуациях, сопряженных с риском, невозможно.

Риск появляется не только в связи со стихийными бедствиями, с ним сопряжена эксплуатация любого технического сооружения. Всегда остаётся вероятность выхода из строя, отказа или аварии механизма, агрегата или судна в целом. Нельзя исключать риск при недостаточной специальной подготовки судоводителей или их некомпетентности.

Можно с уверенностью сказать, что риск столкновения присутствует всегда в тех случаях, когда нет определённости и полной ясности в сложной обстановке, а принимать решение и действовать необходимо без промедления. Следовательно, подводя итог, можно заключить, что правильное решение – это обоснованный выбор наилучшего действия, ведущего к достижению поставленной цели в конкретных условиях обстановки.

На судне при несении вахты вахтенный помощник капитана выполняет определённые действия в зависимости от поставленных разнообразных задач, а также от назначения судна и окружающей обстановки для его нормального функционирования. Эти действия получили в международном судоходстве определение «процедуры». Процедуры – это процесс, который заключается в необходимости выполнения различного рода действий, объединённых в логически завершённые тактики [2].

Для внедрения в практику процедур безопасности функционирования флота резолюцией IMO A.741 (18) от 04.11.1993 г. введён к руководству Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ), требующий от судоходных компаний разработки комплекса мер, обеспечивающих безопасность судов, грузов и экипажей, выработку руководящих документов для этих целей. «Процедура (по МКУБ) – это документально оформленный письменный документ, который описывает специфическую работу и определяет ответственность и ожидаемый результат» [3].

Одной из функций, выполняемых вахтенным помощником капитана при несении вахты, является наблюдение за окружающей обстановкой с целью своевременного обнаружения опасности для судна. «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» [4 с. 9].

Одним из приборов, обеспечивающих наблюдение за окружающей обстановкой, является морская радиолокационная станция (РЛС). РЛС до сих пор, спустя почти сто лет с момента изобретения остаётся надёжным средством обеспечения безопасности судна. Радиолокационная станция позволяет вахтенному помощнику получать информацию о судах и объектах (как в хороших условиях видимости, так и в ограниченной видимости по состоянию погодных условий и в ночное время). «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» [5].

Однако радиолокационные станции не могут выполнять работу за вахтенного помощника капитана судна, они помогают ему в сборе информации об окружающей обстановке, а анализирует риски и принимает решение вахтенный помощник самостоятельно. Подготовленность в использовании радара для безопасности судоходства является одним из кирпичиков здания безопасного мореплавания.

Нельзя оставлять без внимания возможные риски, существующие при эксплуатации судов и морских перевозках. Для внедрения в практику безопасного судовождения необходимо знать и оценивать возможные риски. Управления рисками в соответствии с темой проводимого занятия необходимо рассматривать в период теоретических занятий и учиться локализовать на практических занятиях. На теоретическом занятии следует под руководством преподавателя изучать с курсантами возникающие риски, их происхождение и выход из критической ситуации. На практических занятиях возникающие риски необходимо включать в качестве проблемной задачи для её решения в модель проигрывания упражнения. Заканчиваться практическое занятие должно разбором решения задачи, независимо от того, правильно опасность была нейтрализована или нет.

При обучении работе с радиолокационной станцией рекомендуется на теоретических занятиях использовать видеоинформацию по теме (учебные фильмы, фотографии, презентации), демонстрацию учебного оборудования и тренажёрных модулей. Последовательность преподавания учебного материала рекомендуется следующая:

– теоретические занятия, направленные на освоение новых знаний по теории радиолокации и настройке РЛС;

– проведение практических занятий с использованием тренажёрного оборудования, воспроизводящего действия оператора РЛС на судне (для воспроизведения рабочих и технических характеристик РЛС).

Необходимым условием усвоения курсантами учебного материала является вовлечение их в мыслительный процесс, рассуждение, обсуждение, построение логических связей. Между преподавателем и курсантом должна существовать обратная связь. То есть постановка проблемного вопроса курсантам по теме занятия, ответ и его разбор, нахождение правильного ответа. В конце темы подводится итог.

На практических занятиях преподаватель должен объяснить новый материал курсантам, затем продемонстрировать порядок действий. После этого курсанты выполняют практические действия самостоятельно. После выполнения курсантами необходимых действий преподаватель детально их разбирает. Если есть, по мнению преподавателя, необходимость, то курсанты повторно выполняют задачу с учётом указанных недостатков.

Изучаемые вопросы, которые могут быть реализованы в процессе практического занятия на морском тренажёре:

– имитации неисправности технических средств судовождения;

– введение в задачу дополнительных опасностей в виде морских объектов, аварий на других судах;

– ограничение видимости, неблагоприятные погодные условия (ветер различной силы и направления, штормовые условия, интенсивность судоходства в районе плавания, ограниченной акватории, различные скоростные и маневренные характеристики судов, требующих повышенного внимания, ледовая обстановка и др.),

На практических занятиях по освоению РЛС рекомендуется для большей заинтересованности слушателей и реалистичности ситуации использовать морские тренажёрные модули и комплексы. Как вариант освоения РЛС рассмотрим использование навигационного тренажёра Navi Trainer Professional 5000 (NTPRO – 5000) [6].

Тренажер включает несколько учебных рабочих мест – мостиков судна. На мостике имеется консоль с реальными органами управления судном, большими экранами и проекторами для визуализации, информационного табло.

Начинать освоение использования радиолокационной станции тренажёра рекомендуется с включения и настройки РЛС и дальнейшего использования в целях наблюдения за окружающей обстановкой.

Пример выбора и настройки параметров радара

На тренажёре реализовано два вида РЛС: имитатор радара BridgeMaster E и имитатор радара Furuno. Запуск необходимого для работы радара осуществляется из меню выбора (рис. 1).



Рис. 1. Меню выбора радара

Перечень радаров может отличаться в зависимости от настроек конфигурации [6]. Для запуска имитатора радара BridgeMaster E нажмите кнопку BridgeMaster E в меню выбора радаров (рис. 2, 3).

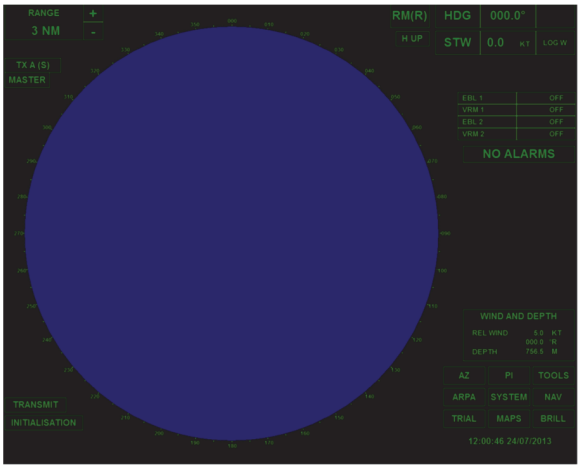


Рис. 2. Панель радара BridgeMaster E

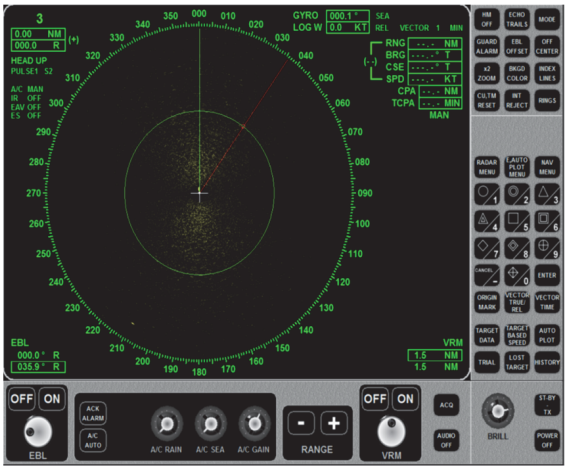


Рис. 3. Панель радара Furuno

Порядок объяснения действий различных органов управления следующий:

– внешний вид показан на правых полях страниц;

– информация, которая при этом выводится на экран радара, указывается с отсылкой на определенную область экрана.

Самостоятельное включение и настройка РЛС на тренажёре является итогом освоения функции включения и занятия. Для этого курсантам предлагается самостоятельно включить и настроить РЛС. По ходу включения и выполнения настроек РЛС преподаватель должен уточнять назначение клавиш, тумблеров и др. технических элементов радара. В итоге курсанты должны самостоятельно включать и настраивать радиолокационную станцию и устранять помехи, влияющие на качество радиолокационного изображения и отображения объектов окружающей обстановки.

Таким образом, применение цифровых технологий в обучении будущих специалистов даёт возможность приобретения практических навыков эксплуатации технических средств и закрепления практических навыков специалистами технических специальностей. Данные рекомендации могут быть использованы для обучения не только курсантов судоводительской специальности, но и других специальностей, осуществляющих обучение в морских учебных заведениях и в учебных заведениях технического профиля, не связанных с морской деятельностью, имеющих необходимые тренажёрные комплексы с актуальным для специальности программным обеспечением.

Библиографический список

1. *Международная конвенция по охране человеческой жизни на море 1974 года* (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.
2. Касьянов О.Н. *Методическое обоснование подготовки курсантов судоводительской специальности безопасному судовождению и расхождению с судами в море в экстремальных ситуациях с использованием навигационного тренажёра NAVI TRAINER PROFESSIONAL 5000 (NTPRO – 5000)*. Астрахань: Типография Каспийского института морского и речного транспорта им. ген.-адм. Ф.М. Апраксина – филиала ФГБОУ ВО «ВГУВТ», 2023.
3. *Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ)*. Москва: Моркнига, 2008.
4. *Международные правила предупреждения столкновений судов в море 1972 года с поправками (МППСС – 72)*. Санкт-Петербург: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010.
5. *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.
6. *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. E-mail: info@transas.com. Available at: www.transas.ru

References

1. *Mezhdunarodnaya konvenciya po ohrane chelovecheskoj zhizni na more 1974 goda* (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.
2. Kas'yanov O.N. *Metodicheskoe obosnovanie podgotovki kursantov sudovoditel'skoj special'nosti bezopasnomu sudovozhdeniyu i rashozhdeniyu s sudami v more v `ekstremal'nyh situaciyah s ispol'zovaniem navigacionnogo trenazhera NAVI TRAINER PROFESSIONAL 5000 (NTPRO – 5000)*. Astrahan': Tipografiya Kaspijskogo instituta morskogo i rechnogo transporta im. gen.-adm. F.M. Apraksina – filiala FGBOU VO «VGUVT», 2023.
3. *Mezhdunarodnyj kodeks po upravleniyu bezopasnost'yu (MKUB)*. Moskva: Morkniga, 2008.
4. *Mezhdunarodnye pravila preduprezhdeniya stolknovenij sudov v more 1972 goda s popravkami (MPPSS – 72)*. Sankt-Peterburg: ZAO «CNIIMF», 2010.
5. *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.
6. *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. E-mail: info@transas.com. Available at: www.transas.ru

Статья поступила в редакцию 24.11.23

УДК 394.3 (470.55)

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-218-220

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Pilnikova A.Yu., *MA student, Department of Folklore and Culture, Institute of Languages and Cultures of the Peoples of North-eastern Russia, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk Russia), E-mail: nastena-pilnikova@mail.ru*

EDUCATION OF FOLK SINGERS BASED ON TIMBRE FUNCTIONALITY. The article discusses education of folk singers based on timbre functionality. This functionality carries with it the connecting timbre features that manifest themselves when interacting with music. Song folklore is the basis of professional folk singing. It is worth noting that the score of a folk song exists as a living organism, constantly being modified at the expense of performers, since the improvisational nature carries new variants in melodic and rhythmic components. Modifications occur according to regional and regional features. Based on this, the timbral color of the voice also brings changes. The main task of timbral functionality in the education of folk singers is precisely the correct definition of timbre, in order to accurately select the singing repertoire. The object of the study is the timbre functionality, the subject of the work is the education of folk singers. The basic support of the research material was the works of V.A. Burlakov, I.I. Zemtsovsky, Zh.D. Krivenko, A.N. Kiselev, N.K. Meshko.

Key words: **timbre, singing, folk singing, timbre functionality, education**

Т.В. Илларионова, *кан. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
А.Ю. Пильникова, *магистрант, Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nastena-pilnikova@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ НАРОДНЫХ ПЕВЦОВ НА ОСНОВЕ ТЕМБРОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ

В данной статье рассмотрено воспитание народных певцов на основе тембровой функциональности. Эта функциональность несет за собой связующие тембровые особенности, которые проявляются при взаимосвязи с музыкой. Песенный фольклор является базисом профессионального народного пения. Стоит отметить, что партитура фольклорной песни существует как живой организм, постоянно видоизменяется за счет исполнителей, так как импровизационный характер несет новые варианты в мелодической и ритмической составляющих. Видоизменения происходят в зависимости от областных и краевых особенностей. Исходя из этого, тембральный окрас голоса также вносит изменения. Главной задачей тембральной функциональности в воспитании народ-

ных певцов является именно правильное определение тембра для того, чтобы точно подобрать певческий репертуар. Объектом исследования является тембровая функциональность, предметом работы служит воспитание народных певцов. Базовой опорой материала для исследования послужили работы Бурлакова В.А., Кривенко Ж.Д., Киселева А.Н., Мешко Н.К.

Ключевые слова: **тембр, пение, народное пение, тембровая функциональность, воспитание**

Актуальностью исследования определяется тем, что педагогам-практикам при работе с певческим голосом нужно верно определить природную тембровую характеристику голоса своего ученика.

Цель работы – изучить пути и методы воспитания народных певцов на основе тембровой функциональности. Исходя из поставленной цели, были поставлены следующие задачи:

1) ознакомиться с трудами ученых в данной области;

2) дать определение понятию «тембр»;

3) разобрать тембровые характеристики в их жанрово-стилевой принадлежности.

Научная новизна исследования состоит в доказательстве того, что от умения грамотно подобрать репертуар своему ансамблю зависит как художественное, так и нравственное воспитание, а также явное развитие голосовых возможностей, т. е. выявление тембровой принадлежности.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что работа вносит вклад в дальнейшее развитие теории подготовки народных певцов на основе тембровой функциональности. Практическая ценность видится в том, что представленные результаты могут послужить материалом лекций и семинаров для студентов культурологических и фольклористических наук, а также для специалистов в области смежных наук. Среди методов исследования использовались историко-проблемный, историко-культурный, аналитический.

Определений понятию «тембр» существует множество. Например, в своей статье: «Тембр в жанрово-стилевой принадлежности народной песни» [1], нами представлено следующее понятие: «Тембр – это универсальное акустическое качество звука; интегральное качество всего спектра звуковых колебаний, которое всегда можно использовать и трактовать как носитель психологического смысла. В частности, и вокальный тембр «является результатом сознательной и бессознательной психической и физиологической активности певца, становясь могучим средством выражения». Тут можно сказать, что в центре педагогического процесса в классе по народному вокалу работа над тембром является приоритетной. Именно тембр помогает подчеркнуть характер, своеобразие и жанровый стиль каждой народной песни» [1, с. 205].

В практике работы с фольклорным коллективом, а также над постановкой голоса крайне важно уметь услышать особенности певческих данных каждого своего учащегося, крайне точно подобрать соответствующий репертуар, обучить правильному звукоизвлечению, не нанося вреда голосовому аппарату.

Подробное описание и изучение этого вопроса представлено Кривенко Ж.Д. в одной из глав ее научной диссертации «Тембровый подход к обучению народному пению» [2]. В ней автор изучает вопросы тембрового звучания на основе региональных и жанровых отличий.

Главная особенность голоса – его тембральная окраска. Ж.Д. Кривенко отмечает: «Тембр голоса – это индивидуальная окраска голоса, звучащая во время пения. Звучание голоса обусловливается основным тоном и дополнительными звуками, обертонами. Чем больше обертонов – тем голос будет ярче и красочнее» [2, с. 168]. Хорошая дикция и артикуляция в сочетании с обертонами в голосе – секрет завораживающего звучания.

Как пишет Ж.Д. Кривенко, «певческий тембр – явление непостоянное, он выражает различную «тембровую функциональность»» [2, с. 157]. Эта функциональность несет в себе связующие тембровые особенности, которые проявляются при взаимосвязи с музыкой. Видоизменения происходят в зависимости от областной и краевой специфики. Для педагогического воспитания в области народного пения учет этого фактора – главная задача. Непрерывность тембрового звучания находит «особую тембровую гармонию», которая доносится контрастами.

Бурлаков В.А. в своей статье «Особенности вокальной работы с народными певцами» отмечает следующее: «Постановка народного голоса на основе тембрового подхода требует развития определенного музыкально-образного мышления, «очищения» слуха от подавляющих влияний звуков города, приобщения к вокально-фольклорному материалу, «вживания» в мир фольклорных звуков и развития активно функционирующего этнослуха, что осуществляется на основе:

а) изучения аудио- и видеозаписей;

б) расшифровки (самостоятельной нотной записи) прослушиваемого материала;

в) практического участия студентов в фольклорных экспедициях;

г) иллюстрации педагогом необходимого характера звучания народного голоса;

д) использования современных технических средств обучения» [3, с. 24].

Также Киселев А.Н. в своем автореферате кандидатской диссертации «Исследование новых методов формирования тембра голоса певцов на основе изменения условий слухового самоконтроля» пишет о том, что, «выявив природные и потенциальные певческие возможности студентов, зная физиологические особенности певческого режима, определив степень влияния артикуляторного аппарата посредством фонетического метода на звукообразование, можно целенаправленно воздействовать на работу их голосового аппарата» [4, с. 18].

Советский российский хормейстер, композитор, педагог, деятель народного искусства Мешко Н.К. в своей фундаментальной работе «Искусство народного пения: Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения» указывает следующее: «Манера исполнения народного пения возникла из живой народной речи, воспроизведения характерных интонаций, позволяющих сохранить в пении особенности народной речи во всей ее непосредственности и непринужденности» [5, с. 36].

Доктор искусствоведения, российский музыковед-фольклорист Земцовский И.И. отмечает: «Тембр – явление, генерирующееся на многих уровнях человеческого развития: антропологическом, историческом, национальном, индивидуальном, художественно-творческом» [6, с. 10].

В работе ансамбля всегда нужно стремиться к *единству тембровых звучаний* и придерживаться региональных особенностей исполнения. Звучащие в процессе пения особые мелодические переливы являются результатом взаимосвязи певческих тембров. Тембр может меняться даже при пении на одном звуке. Такую перемену можно проследить при сольном исполнении. Что касается ансамбля, здесь на помощь придет расшифровка многоканальной записи. Окраска звучания тембра существенно зависит от произношения и распевания гласных букв. Как уточняет Кривенко, гласные при пении удлиняются. Это происходит за счет вставки дополнительных гласных, что характерно для народного пения. В помощь еще идет цепное дыхание, что создает «особый тембровый колорит». Отмечается и то, что это характерно для жанра протяжных песен.

Гармония тембра ансамбля образуется в слиянии разных по природным характеристикам певческих тембров. Кривенко пишет, что это «проявляется в виде консонансов и диссонансов». *Консонанс* проявляется в момент, когда тембры «дополняют друг друга. Это достигается в постоянной работе над слиянием тембров, что является показателем профессионального певческого исполнения. Немаловажный фактор, который, по мнению названного ученого, следует учитывать, – это духовное родство, оно возникает при передаче «образно-содержательной глубины произведения». Здесь задачей педагога является сплочение коллектива. Лучшие профессиональные коллективы как «наивысшие образцы *тембрового консонанса*». Не менее важным для формирования ансамбля как единого целого является формирование в коллективе единой артикуляции. Для этого используется «общерусский язык» [3, с. 28]. Но есть те исполнители, которые, «живя в замкнутой среде», используют исключительно свой местный диалект. В данном случае на помощь приходит этническое родство.

При освоении конкретного областного фольклора обязательно должны учитываться диалектные особенности, исполнитель обязан научиться их воссоздавать в собственном исполнении. Для носителя местной традиции исполнение фольклорных произведений протекает в привычной для его жизни, среде, которая сложилась в результате жизненных обрядов. Учащимся следует в обязательном порядке уметь переключаться с одного жанра на другой, создавать местный особый «*тембровый диссонанс*» [2, с. 134]. Ж.Д. Кривенко в данном случае приводит в пример казачьи протяжные песни, где тембру всего ансамбля противостоит тембр дишканта. Бас и средние голоса в данной традиции ассоциируются с волевым и мужественным характером казаков. Их задача – передать текст. Исследователь отмечает, что у дишканта цель партии – парить «в высокой тесситуре, выражать тембром вольную, «как сокол», Душу казачества». Этот голос привносит в общее звучание некую легкость, яркость и полетность. Речевой посыл дишканта немногословен – е-а, е-а-е, е-а-яя, е-а-е; я-е-а и т. д.

Также ярким контрастом звучит плач невесты с одновременным пением подружек. Здесь уже играет роль смены социального статуса. Плач невесты «поется тонким голосом», иногда прерывается обрывками текста, «голошением», спадами голоса, так как идет переход из одной семьи в другую. Совсем иначе поют подруги невесты, здесь пение спокойное. Преобладают лиричные, порой шуточные интонации.

Что касается *тембровой драматургии*, ее образуют «тембровые соотношения», т. е. сочетания тембровых окрасок и тембровой гармонии. Связана она с «народными песенными жанрами, местными традициями и уникальностью каждого тембра» [4, с. 14]. Из этого следует, что «специфика народного тембрового мышления» заключается в выражении духовных и эстетических ценностях народа.

«Особенности народно-певческого тембра» мы можем обнаружить при рассмотрении протяжной песни. Она являет собой, с одной стороны, черты русского человека – это широта души, сопереживание и открытость, духовная приверженность и наполненность внутренней энергией. Другой стороной протяжной песни является ее богатый «спектр контрастов»: эмоциональных, областных и структурных. Ее справедливо можно назвать «вершиной песенного творчества русского народа», т. к. в ней раскрылись такие качества народа, как «яркий мелодизм, образная поэтика, «симфонизм» фактуры песен (Б.В. Асафьев) и выразительная импровизационность» [5, с. 43]. Это все и отражается в итоге в разнообразии тембровых переливов, особенно если это произведение из села или деревни,

где каждый исполнитель обладает своими неповторимыми особенностями звукоизвлечения.

Рассмотрев и изучив труды ученых в данной области, мы смогли сформулировать понятие и сущность понятия «тембр» – это явление весьма уникальное и удивительное по своей звуковой природе, его невозможно отметить в нотах, как, например, средства музыкальной выразительности, а рассматривать именно как ритм, темп, динамику и т. д.

Определение тембра менялось и формировалось на протяжении долгого времени и все же в конечном итоге сложилось. У каждого педагога, ученого существует свое мнение о природе тембра и методах работы с ним. Очень важно уметь грамотно подобрать репертуар своему ансамблю, ведь от этого, как уже было отмечено выше, зависит не только художественное и нравственное воспитание, но и явное развитие голосовых возможностей, т. е. выявление тембровой принадлежности.

В итоге можно сделать вывод, что «изучение тембра как одного из значительного средства выражения жанровой особенности протяжной песни являет собой сложную и подающую надежды область исследования тембрального звучания русских песен» [2, с. 164].

Библиографический список

1. Пильникова А.Ю. Тембр в жанрово-стилевой принадлежности народной песни. *Культура и цивилизация*. 2022; Т. 12, № 5А: 202–207.
2. Кривенко Ж.Д. *Тембровый подход к обучению народному пению*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
3. Бурлаков В.А. Особенности вокальной работы с народными певцами. *Музыкальное образование в контексте культуры: Народно-певческое образование на пороге XXI века*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 1999: 26–32.
4. Киселев А.Н. *Исследование новых методов формирования тембра голоса певцов на основе изменения условий слухового самоконтроля*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ленинград: ЛТК, 1977.
5. Мешко Н.К. *Искусство народного пения: Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения: 4.2*. Москва, 2000.
6. Земцовский И.И. Этнослух как ключ к музыкальному существованию. *Культура народного пения: Традиции и искусство*. Москва, 2001: 4–14.

References

1. Pil'nikova A.Yu. Tembr v zhanrovo-stilevoj prinadlezhnosti narodnoj pesni. *Kul'tura i civilizaciya*. 2022; T. 12, № 5A: 202-207.
2. Krivenko Zh.D. *Tembrovyj podhod k obucheniyu narodnomu peniyu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
3. Burlakov V.A. Osobennosti vokal'noj raboty s narodnymi pevcami. *Muzykal'noe obrazovanie v kontekste kul'tury: Narodno-pevcheskoe obrazovanie na poroge XXI veka*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 1999: 26-32.
4. Kiselev A.N. *Issledovanie novyh metodov formirovaniya tembra golosa pevcov na osnove izmeneniya uslovij sluhovogo samokontrolya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Leningrad: LTK, 1977.
5. Meshko N.K. *Iskusstvo narodnogo peniya: Prakticheskoe rukovodstvo i metodika obucheniya iskusstvu narodnogo peniya: 4.2*. Moskva, 2000.
6. Zemcovskij I.I. `Etnosluh kak klyuch k muzykal'nomu suschestvovaniyu. *Kul'tura narodnogo peniya: Tradicii i iskusstvo*. Moskva, 2001: 4-14.

Статья поступила в редакцию 22.11.23

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-220-222

Sadaeva F.Sh., *ESL Teacher, Express English School by Fatima Sadaeva (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: Qamela@list.ru*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR APPLICATION WHEN WORKING WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. The article studies modern problems and prospects for the use of pedagogical technologies in teaching a foreign language to primary school children. In the course of the study, a systematization of the theory is carried out, revealing features of the technological approach in national education. It is highlighted that the Russian approach considers pedagogical technology in its broadest sense, while in foreign practice, pedagogical technology is revealed through the prism of technological innovations in education, for example, ICT, digital media and others. A system of psychological, pedagogical and linguodidactic conditions for teaching a foreign language to junior schoolchildren is determined. In accordance with the conditions, current requirements are put forward for the construction of educational practice in teaching a foreign language.

Key words: **pedagogical technologies, language education, teaching primary school children, foreign language, game-based learning, problem-based learning**

Ф.Ш. Садаева, *преп., Языковая школа английского языка Express Ф. Садоевой, г. Ростов-на-Дону, E-mail: Qamela@list.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена исследованию современных проблем и перспектив применения педагогических технологий в обучении детей младшего школьного возраста иностранному языку. В ходе исследования проводится систематизация теории, раскрывающей особенности технологического подхода в отечественном образовании. Выделяется, что отечественный подход рассматривает педагогическую технологию в её широком ключе, тогда как в зарубежной практике педагогическая технология раскрывается через призму технологических инноваций в образовании, например, ИКТ, цифровых средств и других. Определяется система психологических, педагогических и лингводидактических условий языкового образования младших школьников. В соответствии с условиями выдвигаются актуальные требования к построению образовательной практики обучения иностранному языку.

Ключевые слова: **педагогические технологии, языковое образование, обучение детей, младший школьный возраст, иностранный язык, игровое обучение, проблемное обучение**

Современные тенденции технологизации образования и, как следствие, трансформация подходов к обучению обусловливают значительное расширение возможностей в практике преподавания иностранного языка при работе с детьми младшего школьного возраста, поскольку позволяют емко и гармонично привнести в обучение новые способы организации учебно-воспитательного процесса. Технологизация в таком случае становится инструментом значительного роста качества образования за счет трансляции объективно наработанных условий и опыта в реальную практику преподавания иностранного языка. При этом под технологизацией рассматривается применение современных педагогических технологий в языковом образовании младших школьников, что сопряжено с рядом концептуально значимых особенностей и проблем. Возникает противоречие между стремлениями к технологизации обучения, применению актуальных педагогических технологий и объективно обусловленными потребностями в их внедрении. Внедрение инноваций в обучение с целью видоизменения учебно-воспитательного процесса (или отдельных его составляющих) требуют учета системного, деятельностного и субъектно-ориентированного подходов со стороны педагогического работника и сопряжены с рядом концептуально значимых проблем и перспектив, учет которых закладывается в основу формирования собственной модели обучения.

Цель – охарактеризовать современные аспекты применения педагогических технологий в языковом образовании младших школьников.

Объект исследования – педагогические технологии в языковом образовании.

Задачи: 1) описать современное состояние технологического подхода в образовании; 2) выделить совокупность особенностей в языковом образовании младших школьников; 3) сравнить проблемы и перспективы применения педагогических технологий в языковом образовании.

Научная новизна исследования заключается в выделении характерных особенностей и задач применения педагогических технологий в языковом образовании младших школьников. Практическая значимость исследования раскры-

вается в структуре фундаментальной применимости полученных положений, задающих пространство для проведения экспериментальных исследований в ближайшей перспективе. Кроме того, результаты позволяют выбирать наиболее эффективные педагогические технологии в языковом образовании младших школьников.

Теоретико-методологическим базисом послужили труды отечественных авторов, посвященные технологическому подходу в образовании. В работе использованы методы теоретического исследования, анализ, синтез, библиографическое описание, сравнение, обобщение, сопоставление, дедуктивный и индуктивный методы.

Исследованию педагогических технологий обучения посвящены колоссальные объемы работ, а общее число существующих педагогических технологий, успешно апробированных и демонстрирующих новые возможности в обучении, превышает несколько сотен. Причем в их структуре могут быть выделены как авторские, обладающие уникальными чертами, так и общеизвестные, не имеющие единого автора педагогические технологии. Н.В. Бордовская и соавторы в этом контексте указывают на значимость исследования современных подходов к применению педагогических технологий [1]. Причем актуальность исследования обусловливается рассмотрением технологий как нового инструмента и тренда современного образования, на что указывают И.В. Дмитриев, О.В. Субботина и А.С. Веснина [2].

В то же время сам феномен педагогической технологии остается отчасти противоречивым и сложным, поскольку в научно-исследовательской практике все еще отсутствует единство мнений, касающихся определения понятия «педагогическая технология». Например, в работе А.М. Шехмирзовой и Л.В. Грибиной под педагогической технологией понимается совокупность абстракций, отражающих реально существующее педагогическое явление [3]. В.П. Овечкин, А.Е. Причин и Н.Ю. Ерофеева рассматривают педагогическую технологию как совокупность систем, подсистем и связанных между собой элементов, представляющих теоретическую и методологическую основу современного образования [4]. С.А. Цыплакова, О.В. Демакова и Е.Е. Пулькина, рассматривая педагогические технологии в контексте профессионального образования, указывают на необходимость четкого разделения технологий воспитательного и образовательного процесса ввиду их концептуальной разнонаправленности. Авторы выделяют педагогическую технологию как совокупность существующих установок, обладающих педагогическим и психологическим базисом, отражающим формы, методы, средства, способы и подходы к обучению, представленных как единство прикладного инструментария [5]. Переходя от теории педагогических технологий к практике их применения в обучении младших школьников иностранному языку, отметим, что в данном направлении также существует достаточно обширное число работ, нацеленных на обзор опыта и условий применения конкретных технологий обучения. Например, в работе С.Г. Меньшениной и Е.В. Кошарской приводится понятие «новых» педагогических технологий, под которым авторы понимают концептуально противоположные текущей (традиционной) образовательной практике подходы к организации учебного процесса. Авторы противопоставляют новые педагогические технологии педагогической традиции, указывая на перспективы применения технологий перевернутого класса, проблемного обучения, технологии развития критического мышления, применения информационных технологий, игровых методов, технологии кейс-стади и других [6].

Отчасти сегодня данные технологии вследствие резко возросшей интенсивности их применения и возникающих на уровне стандартов об образовании требований и условий также становятся частью традиций, что указывает на динамизм образования и постепенный переход к более сложным формам организации учебного процесса. Все это неразрывно ведет к возникновению новых преимуществ трансформирующегося обучения, основанного на технологичности подходов. Анализ положений и выводов, представленных в трудах российских и зарубежных исследователей, позволяет выделить характерные особенности применения педагогических технологий при обучении детей младшего школьного возраста иностранному языку. При этом можно выделить психологические (возрастные) особенности, педагогические и лингводидактические, свойственные детям младшего школьного возраста.

Психологические особенности представлены следующей системой:

– высокий уровень учебно-познавательного интереса при стимулировании со стороны педагога;

– развитая произвольность и наличие обратной связи в таком случае обеспечат четкое прослеживание достижения запланированных целей обучения;

– стремление и умение планировать собственную деятельность, связанную с обучением. Дети младшего школьного возраста готовы и способны воспринимать поставленные цели обучения, рассматривать содержательные аспекты предметной области, выделять определенные решения и подходы к организации деятельности;

– высокая восприимчивость к внешним влияниям, яркая реакция на события, эмоциональность, сказывающиеся на необходимости формулирования четких и ясных инструкций;

– готовность действовать и превалирование деятельности, высокая реактивность, отклик на ярко выраженные стимулы;

Таблица 1

Сравнительный анализ проблем и перспектив применения педагогических технологий в языковом образовании младших школьников

Наименование технологии	Описание	Учебные задачи	Перспективы	Проблемы
Игровое обучение	Предполагает организацию обучения через игру за счет включения специальных игровых элементов или составляющих	Интегрируется во все учебные задачи, связанные с развитием говорения, письменной речи, слухового восприятия материала	Обусловлены соответствием условиям обучения на данном возрастном этапе. Определяются ростом эффективности, уровня мотивации, стремлений и навыков	Могут возникнуть проблемы, связанные с обучением разнородных или обширных групп. Рекомендуется разделять детей на малые группы для создания игровых ситуаций
Проблемное обучение	Предполагает освоение материала через сообщение и совместное решение проблем, постановку проблемных вопросов, переход от одной проблемы к другой	Особенно эффективно в устных и речевых задачах, влияет на слуховое восприятие и говорение детей	Позволяет повысить исследовательский интерес ребенка, способствует запоминанию нового материала, погружению в задачи и др.	Обусловлены сложностью постановки проблемных вопросов, необходимостью их продумывания, трудностями в восприятии со стороны детей
Интерактивное обучение	Объединяет под собой элементы проблемного обучения, дискуссии, игр в их неразрывной связи. Отличается высокой ситуативностью	Эффективно практически во всех учебных задачах в зависимости от конкретно выбранных средств организации интерактивного обучения	Увеличивает познавательный интерес детей, способствует эффективному запоминанию материала, носит деятельностный характер обучения	Связаны со сложностью применения отдельных составляющих интерактивного обучения: кейсов, мозгового штурма и др. (однако это не свидетельствует о невозможности)
Развивающее обучение	Предполагает построение образования с ориентацией на всестороннее развитие учащихся, включая их когнитивные, социальные, эмоциональные и физические навыки	Вариативность задач. В особенности эффективно для реализации сменяемых видов деятельности и соответствующих им задач	Стимулирует активность ребенка и соответствует текущему этапу возрастного развития, способствует значительному улучшению результатов	Требует индивидуализации и вовлечения детей в обучение, возможно, включения родителей
Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)	ИКТ-обучение направлено на применение компьютеров и мобильных устройств в языковом образовании	Применяется ситуативно и позволяет сопроводить/усилить эффективность реализуемых задач языкового образования	Значительно расширяет потенциал обучения за счет обеспечения доступности инструментария	Возможная высокая отвлекаемость, требует развития навыков обращения с устройствами, нагрузка на глаза (необходимо соблюдать правила)

– подражание педагогу, стремление к пониманию чувств и воспроизводству действий с их постепенным «отложением» в памяти;

– высокая работоспособность, увеличивающаяся на фоне происходящих в организме ребенка возрастных изменений;

– формирование автоматизмов и их соведущий характер с учебно-познавательной активностью;

– превалирование устной речи в форме диалога над письменной, что требует характерного вовлечения в общение;

– непроизвольность психических процессов (внимания, восприятия и памяти) в процессе обучения ребят со слабо развитыми волевыми качествами с перспективой положительной динамики;

– стремление к запоминанию при работе с наглядными объектами, имеющими визуальную ценность.

Перечисленные психологические особенности способны вносить значительные ограничения в выбор педагогических технологий в языковом образовании детей. Вместе с тем необходимо также учитывать педагогические особенности: превалирование и значительное влияние на жизнь ведущей учебной деятельности; связь между развитием ребенка, его успехом и личностью учителя как ключевого «авторитета»; перестройка на новый стиль семейных отношений, основанный на поддержке, что требует стимулирования со стороны педагога. К лингводидактическим особенностям стоит отнести развитие памяти, внимания и мышления в их неразрывной связи со способностями овладеть иностранным языком (причем определить последние не представляется возможным, что требует усиленного влияния на их развитие у детей младшего школьного возраста); направленность на структуру, идентичную овладению родной речью, с особым вниманием к аналогичным приемам и «траектории» развития иноязычных способностей ребенка; наличие связей между родным и иностранным языком, проявляющихся в построении собственных связей – языковых систем. Отметим, что значимым аспектом становится выбор конкретной педагогической технологии обучения, которая не только будет удовлетворять условиям, но и предложит широту сценариев исполнения образовательных задач. В табл. 1 представлено сравнение некоторых применимых в контексте обучения младших школьников педагогических технологий обучения.

Обращаясь к табл. 1, отметим, что каждая из описанных технологий обладает значительными преимуществами применения, соответствует общим условиям и задачам языкового образования младших школьников. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что преимущества многих технологий обучения в ряде случаев пересекаются между собой. Все эти преимущества игрового обучения свидетельствуют о необходимости внедрения технологии в учебный процесс, дабы обеспечить более эффективное достижение поставленных целей образования. В то же время ключевыми проблемами применения современных педагогических технологий в языковом образовании становятся типовые проблемы, связанные с: необходимостью адаптировать каждую технологию под конкретные группы детей, образовательные задачи; необходимостью прорабатывать сценарии воспроизводства технологии в языковом образовании; особенностями конкретного субъекта и учебной ситуации, возможной ограниченности в тех или иных задачах. Несмотря на названные недостатки, можем констатировать высокий потенциал и значение современных педагогических технологий в решении актуальных образовательных задач языкового образования детей младшего школьного возраста. Ключевым тезисом становится необходимость учета особенностей и условий работы с детьми младшего школьного возраста. Причем в числе условий применения могут быть рассмотрены как психолого-педагогические особенности, так и материально технические, временные и иные условия.

Результаты проведенного исследования проблем и перспектив применения актуальных педагогических технологий в задачах языкового образования младших школьников позволяют подчеркнуть особое значение современных педагогических технологий в повышении качества, доступности и эффективности образования. Языковое образование с применением современных технологий обладает расширенными возможностями и способствует переводу обучения в инновационную направленность. Проведенный обзор проблем и перспектив педагогических технологий, соответствующих запросам обучения младших школьников иностранному языку, показывает их схожесть и концептуальную значимость в языковом образовании детей.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик). *Образование и наука*. 2020; № 6: 137–175.
2. Дмитриев И.В., Субботина О.В., Веснина А.С. Новые технологии и средства обучения в дополнительном образовании как тренд современного образования. *Ped.Rev*. 2021; № 1 (35): 57–64.
3. Шехмирзова А.М., Грибина Л.В. Генезис понятия педагогической технологии. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2020; № 3: 55–61.
4. Овечкин В.П., Причинин А.Е., Ерофеева Н.Ю. Педагогическая технология: сущность, структура, проектирование. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019; № 1: 94–102.
5. Цыплакова С.А., Демакова О.В., Пулькина Е.Е. Педагогические технологии в процессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-3: 277–279.
6. Меньшенина С.Г., Кошарская Е.В. Новые педагогические технологии в преподавании иностранных языков. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-2: 125–128.

References

1. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Bochkina N.A. Obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj vysshej shkole (analiz otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij i praktik). *Obrazovanie i nauka*. 2020; № 6: 137-175.
2. Dmitriev I.V., Subbotina O.V., Vesnina A.S. Novye tehnologii i sredstva obucheniya v dopolnitel'nom obrazovanii kak trend sovremennogo obrazovaniya. *Ped.Rev*. 2021; № 1 (35): 57-64.
3. Shehmirzova A.M., Gribina L.V. Genezis ponyatiya pedagogicheskoj tehnologii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2020; № 3: 55-61.
4. Ovechkin V.P., Prichinin A.E., Erofeeva N.Yu. Pedagogicheskaya tehnologiya: suschnost', struktura, proektirovanie. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2019; № 1: 94-102.
5. Cyplakova S.A., Demakova O.V., Pul'kina E.E. Pedagogicheskie tehnologii v processional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-3: 277-279.
6. Men'shenina S.G., Kosharskaya E.V. Novye pedagogicheskie tehnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-2: 125-128.

Статья поступила в редакцию 24.11.23

УДК 37.062 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-222-226

***Sumenko L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: pav325@yandex.ru*
***Taran O.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: taran.olya@list.ru*

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SCHOOL ADAPTATION OF CHILDREN FROM FAMILIES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS FROM THE TERRITORIES OF NEW REGIONS OF RUSSIA. The article deals with a problem of organizing socio-pedagogical support for children of refugees of internally displaced persons from the territories of new regions of Russia, the importance of which in modern Russian society is actualized due to the increase in the number of those in need of assistance. Traumatic events preceding migration make it difficult for children to adapt to school. The article is aimed at identifying ways to improve socio-pedagogical support for children of refugees and internally displaced persons. The understanding of the terms "socio-pedagogical support", "adaptation", "migrants", "refugees", "internally displaced persons" is analyzed. The article reveals the specific features of the children of the new wave of migration, which, in turn, requires the specification of socio-pedagogical support, aimed at the normalization and stabilization of their vital activity. The article presents material based on surveys of students, parents and teachers, observations of teachers and interpretation of the results of psychological and pedagogical surveys in educational organizations. Effective and ineffective measures have been identified. The empirical data of the research identify measures of social and pedagogical support for children from refugee and internally displaced families that are in short supply. Specific measures are proposed to improve the work on providing social and pedagogical support.

Key words: **social and pedagogical support, children of refugees and internally displaced persons, school adaptation, learning problems, psychotrauma**

***Л.В. Суменко**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: pav325@yandex.ru*
***О.А. Таран**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: taran.olya@list.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ С ТЕРРИТОРИЙ НОВЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ

В статье рассматривается проблема организации социально-педагогической поддержки детей беженцев и вынужденных переселенцев с территорий новых регионов России, значимость которой в современном российском обществе актуализируется по причине увеличения численности нуждающихся в помощи. Психотравмирующие события, предшествующие миграции, затрудняют школьную адаптацию детей. Статья нацелена на выявление путей совершенствования социально-педагогической поддержки детей беженцев и вынужденных переселенцев. Проанализировано понимание терминов «социально-педагогическая поддержка», «адаптация», «мигранты», «беженцы», «вынужденные переселенцы». В статье выявлены специфические черты детей новой волны миграции, что, в свою очередь, требует спецификации социально-педагогической поддержки, направленной на нормализацию и стабилизацию их жизнедеятельности. В статье представлен материал на основе опросов учащихся, родителей и педагогов, наблюдений педагогов и интерпретации результатов психолого-педагогических обследований в образовательных организациях. Определены результативные и малорезультативные меры. Полученные эмпирические данные позволили выявить находящиеся в дефиците меры социально-педагогической поддержки детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев. Предложены конкретные меры совершенствования работы по оказанию социально-педагогической поддержки.

Ключевые слова: **социально-педагогическая поддержка, дети беженцев и вынужденных переселенцев, школьная адаптация, проблемы в обучении, психотравмы**

Актуальность исследования проблемы социально-педагогической поддержки детей мигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев в нашей стране многократно возобновлялась в силу социальных катаклизмов на внешних границах страны и обострениями внутренних конфликтов. Теоретические и практико-ориентированные решения в каждом из случаев увеличения числа мигрантов (внешних и внутренних) требовали критического анализа и учета особенностей новой волны переселений. Начиная с 2014 года, образовательная система Российской Федерации проходит испытание на готовность вести работу по социальной адаптации, образованию и социально-педагогической поддержке детей беженцев и вынужденных переселенцев. Так, только в 2022 году число детей, приехавших в Россию с территорий Украины и республик Донбасса, составило более 700 тыс. [1].

Обращение к проблеме социальной (прежде всего, школьной) адаптации детей потребовалось, поскольку, во-первых, преобладающее число семей беженцев и вынужденных переселенцев настоящего времени видят свою дальнейшую судьбу в качестве граждан нашей страны, а их дети составят самый ценный ресурс общества – человеческий – они должны быть максимально адаптированы к новым для них условиям обучения. Во-вторых, дети беженцев и вынужденных переселенцев во все времена и на всех территориях являются жертвами не просто трудной жизненной ситуации, но и психотравмирующих событий. Это замечание в полной мере относится к детям с новых территорий России [2]. Восстановление благополучия детей, пополняющих наше общество, является одним из приоритетов социальной политики государства. В-третьих, в современном нестабильном мире многие регионы (не только в нашей стране) сталкиваются с необходимостью обеспечить благоприятные условия для адаптации детей к условиям обучения и совершенствовать их с учетом меняющейся социальной, образовательной и др. ситуации. Интенсификация работы по школьной адаптации детей беженцев и вынужденных переселенцев – актуальная задача как системы образования, так и общества в целом.

Цель написания статьи – выявить социально-педагогические особенности детей беженцев и вынужденных переселенцев с новых территорий России и определить направления социально-педагогической поддержки их школьной адаптации.

Для достижения данной цели нужно реализовать ряд задач: осуществить анализ психолого-педагогических особенностей детей беженцев и вынужденных переселенцев с новый российских территорий (2022 г.); определить особенности в организации социально-педагогической поддержки детей в настоящее время; оценить результативность осуществляемой работы; обозначить основные направления совершенствования работы с детьми данной группы.

Научная новизна работы заключается в том, что осуществляется сравнительный анализ эмпирических данных предыдущих лет и настоящего исследования, выявлены особенности детей мигрантов и вынужденных переселенцев с новых российских территорий по сравнению с переселенцами с других территорий и в других социально-педагогических обстоятельствах.

Теоретическая значимость определена тем, что выявленные социально-педагогические особенности детей мигрантов и вынужденных переселенцев с новых российских территорий и организованная с ними социально-педагогическая работа может стать основанием для дальнейших теоретических обобщений и проектирования работы с детьми.

Практическая значимость представлена выявлением направлений совершенствования социально-педагогической работы по школьной адаптации детей беженцев и вынужденных переселенцев, а также определением ближайших задач работы школы по повышению квалификации педагогов, качества работы с детскими коллективами и семьями беженцев и вынужденных переселенцев.

В исследованиях, отражающих основы педагогической, социально-педагогической и социально-психологической работы с детьми беженцев и вынужденных переселенцев в России XXI века, обсуждались различные ее аспекты:

– миграционная политика государства, актуальные проблемы адаптации беженцев, мигрантов и вынужденных переселенцев (Трутневой Е.Н.) [3],

– особенности адаптации несовершеннолетних детей мигрантов, которые не являются единой и однородной группой (Нестерова А.А.) [4],

– психологическое сопровождение как элемент целостной системы социального сопровождения детей беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов в учебных заведениях Российской Федерации, необходимость изучения готовности как детей-мигрантов, так и их сверстников из принимающего общества к взаимной адаптации (Абакумова И.В., Гришина А.В., Ермаков П.Н.) [5],

– адаптивное направление деятельности общеобразовательных учреждений, направленное на оказание педагогической помощи ребёнку-мигранту и его семье на всех этапах получения среднего образования (Иванова Г.П., Стецевич М.Ю., Ширкова Н.Н) [6],

– социально-психолого-педагогическое сопровождение как взаимная адаптация студентов-мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев в условиях поликультурного образовательного пространства (Ножичкина Л.В.) и др. [7; 8; 9].

Таким образом, было установлено, что дети беженцев, мигрантов и вынужденных переселенцев нуждаются в особой заботе, которая предусматривает первоначальное оказание социальной помощи семье в ее устройстве на новом месте жительства, затем – адаптацию к новым социальным условиям и, наконец, трудоустройство взрослых членов семьи и обучение детей. Нужно указать, что во всех исследованиях отмечалось, что дети беженцев, мигрантов и вынужденных переселенцев являются жертвами социальных катаклизмов и испытывают в разной степени последствия психотравмирующих событий. Кроме того, особенностью социальной и социально-педагогической работы с беженцами и вынужденными переселенцами последнего десятилетия стала взаимная адаптация как детей, так и той среды (образовательной, культурной, социальной), в которую они перемещены.

Определим границы каждого из понятий «мигранты», «беженцы», «вынужденные переселенцы» на основе норм современного Российского права [10]. Все эти группы людей осуществляют миграцию, то есть переселение, но у нее разные причины, параметры и результаты. Мигрант может быть соотечественником, гражданином той же самой страны, в рамках которой он переселяется, или приехавшим из другого государства. Беженцы не являются гражданами страны, в которой поселяются в процессе миграции, они буквально бегут из своей страны, обосновано опасаясь за своё здоровье и жизнь. Такая ситуация относилась ко всем гражданам Украины или республик Донбасса в 2014–2022 году, бегущим от военных действий. Вынужденные переселенцы являются гражданами страны (например, вынужденные переселенцы – граждане РФ, проживающие постоянно на территории Херсонской области, вынужденные переезжать в глубь страны в силу опасности для жизни событий в данном регионе).

В рамках нашего исследования правовой статус детей беженцев и вынужденных переселенцев с новых территорий России не имеет принципиального значения, но важную роль играют социально-педагогические особенности детей, находящиеся в этих статусах.

Социально-педагогическая поддержка детей беженцев и вынужденных переселенцев предполагает комплекс мер по совместному с ребенком определению его целей и ресурсов к их достижению (как собственных, так и социальных), поиск и распределение ресурсов для достижения социально значимых и социально одобряемых целей. В исследования более ранних лет было показано, что

дети беженцев и вынужденных переселенцев затрудняются в общении со сверстниками и обучении по причинам длительной социальной депривации в предыдущих условиях их проживания, имеют образовательные проблемы, несут в себе психотравмы эмоционального и физического истощения [11]. А также чувствуют себя культурно и ментально разобщенными с тем социальным окружением, в котором они оказались после миграции [9; 12].

Для нас было важно определить, какими социально-педагогическими особенностями обладают дети беженцев и вынужденных переселенцев в настоящее время, какая социально-педагогическая помощь им оказана, насколько она результативна, какие изменения необходимо внести.

В качестве обследуемых были избраны учащиеся организаций общего образования Ставропольского, Краснодарского края и Ростовской области. Регионы были определены двумя обстоятельствами: в последние годы они были зонами, которые в наибольшем числе принимали семьи беженцев и вынужденных переселенцев, кроме того, существовала возможность проводить опросы семей, детей и работающих с ними специалистов как посредством социальных сетей и технических средств коммуникации, так и непосредственно взаимодействовать с ними. Источниками информации стали результаты психолого-педагогического изучения детей в рамках обследования службами образовательной организации, экспертные оценки учителей-предметников, классных руководителей, психологов и социальных педагогов, материалы опросов родителей и детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев, собственные наблюдения за процессами социальной, в том числе и школьной, адаптации. Всего в исследования вовлечено 172 ребенка в возрасте с 7до 18 лет и их родители. Часть детей (93 ребенка) воспитываются в многодетных семьях, а в некоторых (42 семьи) третий или четвертый ребенок родились уже после переселения. Все обследованные семьи изменили место жительства в 2022 году.

Д.Ю. Соловьева выделила следующие составляющие школьной адаптации, которые легли в основу понимания диагностической работы:

1) организационная – приспособление ребенка к новой системе организации жизни: новым требованиям, правилам, режиму дня, обязанностям, статусу;

2) учебно-мотивационная – жизненная позиция, выполнение общественно значимой учебной деятельности;

3) социальная – особенности поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем;

4) психологическая – эмоциональные и поведенческие проявления, психологическое здоровье [13].

В процессе нашего исследования были получены как планируемые результаты, так и дополнительные. Необходимо признать, что одним из незапланированных результатов предварительного исследования были обнаруженные факты того, что дети беженцев и вынужденных переселенцев порой в течение длительного времени не были устроены в детские сады и школы на предыдущей территории проживания, а также после переселения. В частности, исследование сделанной нами выборки указывало, что их знакомые не стремились ускорить процессы возобновления обучения детей, решали «пожить в тишине», «подумать, что делать дальше», «искать новое место жительства в других регионах России». Эти данные совпадают с публикуемыми сведениями о разных группах детей беженцев в двухтысячные и последующие годы. Действительно, дети из некоторых семей, переехавшие в Краснодарский и Ставропольский край в марте и апреле, не окончили текущий учебный год (2021–2022) и приступили к дальнейшему обучению со значительным опозданием, только в октябре и ноябре 2022 года.

Следовательно, сделанная нашим исследованием выборка на основе обследования только детей, обучающиеся в школе, не в полной мере характеризует семьи беженцев и вынужденных переселенцев в целом. При более широком изучении данной группы может быть получена более негативная картина как социальной ориентированности на адаптацию, так и результатов социальной адаптации. В рамках нашего исследования было важно провести анализ именно взаимодействия образовательной системы с теми детьми беженцев и мигрантов, которые уже обучаются в российских школах. Отметим еще один предварительный вывод: родители детей в нашей выборке характеризуются как наиболее социально ориентированные решительные, готовые к переменам, адаптивные, устойчивые к сложным ситуациям, не склонные изолироваться в трудных ситуациях.

Таким образом, образовательная система южных регионов России в 2022 году приступила к работе по социальной адаптации и поддержке с изначально наиболее позитивно настроенной группой из среды мигрантов. Однако это не изменяет того обстоятельства, что семьи в целом, а дети в частности стали жертвами экстремальных ситуаций. В рамках нашего исследования выявлялось необходимое содержание социально-педагогической поддержки для данных семей.

Согласно результатам психолого-педагогического обследования детей, проведенного психолого-педагогическими службами образовательных организаций, все дети были свидетелями крайней жестокости и боевых действий. В истории их жизни присутствует не только тревога из-за перемены места жительства и учебы, но и нахождение под обстрелами, периоды голода, гибель близких людей. Отмечено, что из 172 обследованных детей выраженные стресс и постстрессовые синдромы наблюдаются у 139 детей. Из них только 33 ребенка к моменту обучения в российских школах прошли процесс реабилитации, организованный социальными службами, работающими с вынужденными переселенцами. Существенное число детей не получили специализированную реабилитационную помощь в силу того, что семьи не в полной мере осознали и оценили тяжесть последствий пережитых событий.

Семьи с детьми нашей выборки стремились как можно быстрее устроить детей в школу. Родители считали, что обучение в школе – главный маркер «нормализации» жизни. Более половины семей (89 семей – 51,7%) указали, что они переехали в населенные пункты, где проживают их родственники. В ряде случаев наличие даже дальних родственников по новому месту жительства воспринималось ими как положительное обстоятельство. В то же время существенная часть (более 40%) обследованных указывала, что у них «здесь никого», «трудно потерять всех знакомых и друзей», «жаль, что не переехали одновременно с соседями». Отличительной чертой вынужденных переселенцев, у которых «здесь никого», было охотное общение с исследователями, педагогами в школах, родителями одноклассников ребенка, желание максимально встраиваться в новые социальные контакты, принятие помощи от родителей одноклассников по любым вопросам адаптации ребенка. Таким образом, если не все семьи беженцев и вынужденных переселенцев с новых российских территорий, то их значительная часть обнаруживают положительные социальные установки и готовность к взаимодействию с российскими социальными институтами.

Согласно представленным обследованиям школами детей беженцев и вынужденных переселенцев, они испытывают повышенную общую (94 ребенка – 54,7% от общего числа обследованных) и ситуативную (98 детей – 60,0%) тревожность.

Если в публикациях о детях мигрантов 2000–2010 гг. зафиксированы последствия посттравматического стресса, выраженные в нарушении психологического контакта со сверстниками, отсутствии навыков саморегуляции (которые являются последствием травматических событий), коммуникативных барьеров (возникающие у детей, плохо владеющих русским языком и малознакомых с культурой народов России), изоляции, которая возникла в ходе «капсулирования» травматического опыта [14], то в обследованиях в Ставропольском, Краснодарском крае и Ростовской области подобных ситуаций не обнаружилось. Во-первых, все дети беженцев и вынужденных переселенцев уверенно говорят на русском языке, даже если не являются этнически русскими. Регионы их предыдущего проживания преимущественно русскоговорящие. Новые регионы проживания по этническому составу максимально схожи с «новыми регионами России». Кроме того, территории, с которых выехали, и территории, на которые прибыли, порой сохраняют даже схожие диалекты.

В наших исследованиях было отмечено, что, по наблюдениям учителей, дети не только старшей школы, но и средней и начальной демонстрируют сдержанность в реакциях, подчеркнуто дисциплинированы, послушны и ответственны. Практически никто не пропускает уроки без уважительных причин, не приходит с неподготовленным домашним заданием. Таким образом, наблюдения педагогов создают впечатление, что дети вообще не были подвержены стрессу, хотя результаты психологических обследований этих же детей показывают наличие стрессовых и постстрессовых синдромов. На фоне тревожности и стрессовых реакций у ребенка могло прогнозироваться вытеснение учебных обязанностей на второй план. Такое рассогласование послужило основанием для более глубокой диагностики социально-педагогических особенностей детей беженцев и вынужденных переселенцев. Логично предположить, что эти синдромы подавляются, создавая дополнительные перегрузки. Так, были заданы вопросы о сложностях, которые испытывают дети в учебном процессе, во взаимодействии с педагогами и сверстниками. Обобщенный результат может быть представлен следующим образом:

1. Дети хорошо знают разговорный язык, но в ряде областей обучение шло на украинском языке, поэтому возникают сложности в «переносе» знаний, освоении другого звучания термина. Так, для старшеклассников нужно весь понятийный ряд предмета «переозвучить». Сложности преодолеваются преимущественно за счет большой внеурочной работы детей, перегруженности домашней подготовки.

2. Одним из важнейших учебных предметов российской школы является «Русский язык», обучение которому велось не во всех школах школы (дети Донбасса оказались в более благоприятной ситуации по этому вопросу в 2022 году).

3. Обучение осуществлялось по другим программам, присутствует разница в освоенном содержании. Более благоприятная ситуация у учащихся начальной школы и по-настоящему острая – у старшеклассников. Преодоление разницы в обучении вновь осуществляется за счет увеличение внеурочной работы ребенка.

4. Дети с новых российских территорий не встречаются со сложностями в общении с учителями и сверстниками в новых классах: как сами дети-переселенцы, так и их новая среда стремятся к взаимодействию. Действительно, обнаружены некоторые разные привычки, школьные традиции и правила, но позитивные установки с обеих сторон делают общение бесконфликтным. Учителя и «старые» ученики получили необходимые консультации социального педагога и школьного психолога, активно приглашают «новых» учеников к участию в различных внеурочных мероприятиях и досуге. В целом удалось установить неформальные контакты: среди сверстников дети нашли друзей, заняли в группе свое место и пользуются популярностью. Справедливости ради нужно признать, что они очень

дорожат друзьями, которые были до переезда, при возможности поддерживают с ними контакты.

5. В наших исследования подтвердилось, что дети вынужденных переселенцев испытывают сложности в освоении письменной речи, которые только за счет высокой мотивации к обучению преодолены быть не могут. Эти сложности объясняются еще и тем, что сегодняшний российский первоклассник приходит в школу после систематических занятий в детском саду и учреждениях дополнительного образования, посещения курсов подготовки к школе и т. д. То есть первый класс – это далеко не нулевая ступенька в обучении в образовательной системе России, чего часто не было у детей беженцев и вынужденных переселенцев.

6. В то же время описанные в других источниках [9] сложности социокультурной адаптации детей мигрантов в процессе обучения, связанные с непониманием ребёнком смысловых ценностно-нормативных особенностей культуры, не были обнаружены. Сделаем небольшую ремарку. При работе с нашей выборкой мы тем не менее за ее границами установили некоторые свидетельства неуспешного взаимодействия детей беженцев и их новых одноклассников (со слов педагогов и самих родителей-мигрантов). Таким образом, социокультурная адаптация детей вынужденных переселенцев не снята с повестки дня только в силу того, что в качестве мигрантов были этнически и культурно близкие группы людей.

В настоящее время идет интенсивная работа теоретического осмысления проблем адаптации детей беженцев и вынужденных переселенцев, поиска путей совершенствования работы.

Согласно опросам педагогов, важнейшую свою задачу в такой работе они видят в обеспечении школьной адаптации и максимальных усилиях педагогического коллектива и семьи в получении ребенком качественного образования. В качестве мер, которые школа использует для решения этой задачи, названы индивидуальные консультации родителям об организации обучения, индивидуальные и групповые консультации учащемуся по предметам школьной программы, индивидуальные учебные задания. 62% родителей и половина учащихся высказали удовлетворение проведенной работой. В то же время на дополнительные вопросы о преодолении разницы в учебных программах были даны ответы, что:

– родители обращались частным образом за помощью к репетирам (57 семей – 33,1% от общего числа),

– изучали размещенные на различных платформах уроки (16 семей – 9,3%),

– не могли найти достаточной помощи в обучении 8 семей (4,5%).

Таким образом, работа по учебной адаптации оценена как достаточная, хотя таковой не является. Одновременно с этим в опросе подтвердились данные, опубликованные другими исследователями [9; 15; 16; 17], о том, что пережитые свидетельства жестокости («смерть, пытки и изнасилование») по-прежнему тревожат детей, их травмирующий характер не преодолен в течение прошедшего года. В нашей выборке, связанной как с вопросами удовлетворенности помощью в обучении, так и с областью психолого-педагогической помощи и коррекции детьми заявлено (и их родителями) благополучие, которое еще не достигнуто.

Поскольку были предприняты единообразные меры по адаптации детей беженцев и вынужденных переселенцев, они, как и в других регионах [9], перенимают внешние атрибуты (стиль одежды, манеры поведения) у своих сверстников.

Это, с одной стороны, способствует сближению со сверстниками, с другой, создает у детей ощущение, что они часть группы (той группы, которая не страдала от наблюдения психотравмирующих событий). В то же время отсутствует глубокая проработка возникших сложностей, психологических травм. Внешнее благополучие достигается усилением контроля и самоконтроля, учебными перегрузками. Иными словами, бесконфликтное взаимодействие нуждается в совершенствовании его базиса – благополучия ребенка-мигранта и детского сообщества в целом.

Итак, возникает потребность в проведении более организационно-структурированной и содержательно наполненной социально-педагогической поддержки школьной адаптации детей беженцев и вынужденных мигрантов. В рамках нашего исследования предлагаем ряд **последовательных и взаимосвязанных мер**:

1) педагогам школ необходимо специальное обучение по взаимодействию с семьями беженцев и вынужденных переселенцев (сетевое, каскадное, внутрифирменное краткосрочное обучение, повышение квалификации);

2) социальным педагогам необходимо поддерживать постоянный контакт с семьями и социальными службами на предмет психологической помощи, при необходимости подключения членов семьи к коррекционно-реабилитационным программам психологических служб муниципалитетов;

3) школьным службам необходимо предложить своим ученикам программы педагогической поддержки по поэтапной ликвидации учебных пробелов и выравниванию учебной успеваемости. Это тот вопрос, который невозможно решить индивидуальными консультациями, существует необходимость пролонгированной индивидуальной программы, исключающей учебные перегрузки;

4) продолжать работу с классными коллективами по их сплочению и развитию на основе социально значимой деятельности, развитию гражданских качеств, товарищества.

Таким образом, заявленные цель и задачи исследования были реализованы, что позволяет сделать следующие выводы:

1. Основными путями совершенствования социально-педагогической поддержки детей беженцев и вынужденных переселенцев с территорий новых регионов России являются специальное обучение педагогов в работе с данной категорией, постоянный контакт в «треугольнике» социальный педагог – семья – социальные службы муниципалитета; оказание пролонгированной психологической помощи и помощи в освоении учебных программ; работа с детскими коллективами для развития их внутригрупповой сплоченности.

2. Выявлено, что семьи беженцев и вынужденных переселенцев обладают разной степенью ориентации на интеграцию в новое сообщество. При обследовании этих семей, практически сразу устраивающих детей в школы, обнаруживаются самые ярко выраженные позитивные установки на адаптацию в новых условиях.

3. Семьи беженцев и вынужденных переселенцев порой не осознают степень психотравмирующего влияния, предшествующего миграции, поэтому не всегда получают необходимую психологическую, педагогическую и социальную помощь. Необходимо внимание школы к оказанию таким семьям необходимой социально-психологической помощи.

Представленные выводы могут использоваться в проектировании работы школы, планировании кратковременных программ повышения квалификации работников образования, организации последующих исследований данной проблемы.

Библиографический список

1. *Омбудсмен назвала число вывезенных из Донбасса в Россию детей — РБК* Available at: https://www.rbc.ru/politics/30/07/2023/64c6c3119a794777ebcc7766
2. Горский Ю.В., Буянский С.Г., Буслаев С.И. Особенности чрезвычайной ситуации и социальной обстановки на территориях Донбасской и Луганской республик. *Мир.* 2015; № 2 (22): 148–154.
3. Трутнева Е.Н. Миграционная политика государства – новые вызовы в новой России. *Инклюзия в образовании.* 2023; Т. 8, № 2 (30): 15–30.
4. Нестерова А.А. Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки. *Журнал исследований социальной политики.* 2018; Т. 16, № 4: 645–660.
5. Абакумова И.В., Гришина А.В., Ермаков П.Н. *Организация психологического сопровождения детей беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов:* учебно-методическое пособие. Москва: КРЕДО, 2015.
6. Иванова Г.П., Стецевич М.Ю., Ширкова Н.Н. Проблема адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования. *Социальные отношения.* 2018, № 2 (25): 106–115.
7. Ножичкина Л.В. Социально-психолого-педагогическое сопровождение взаимной адаптации мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев и принимающего населения в условиях поликультурного образовательного пространства. *Известия института инженерной физики.* 2009; № 1 (11): 78–82.
8. Тарасова В.В. Риски социальной адаптации детей из семей вынужденных переселенцев. *Концепт.* 2015; Т. 37: 266–270.
9. Абакумова И.В., Гришина А.В., Ермаков П.Н. *Адаптация детей мигрантов в образовательной среде. Ресурс школьной службы медиации:* методическое пособие. Казань, 2018.
10. *О беженцах*. Федеральный закон от 19.02.93 N 4528-I. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4340/
11. Алиева С.В. Социально-педагогическая поддержка детей-мигрантов и их семей. *Социальная педагогика.* 2011; № 2: 65–80.
12. *Психолого-педагогические условия адаптации детей из семей беженцев, граждан Украины, в российской системе образования.* Методические рекомендации. Ростов-на-Дону, 2014.
13. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе. *Вопросы психологии.* 2012; № 4: 23–31.
14. Вихристюк О.В., Миллер Л.В., Орлова Е.В., Лескина Е.А. Психологическая помощь людям, пережившим психотравмирующее событие. *Психологическая наука и образование.* 2010; Т. 2, № 5. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Vihristuk_Miller_Orlova_Leskina
15. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. *Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов.* Москва: Форум, 2011.
16. Барканова О.В., Петрищев В.И. Особенности социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.* Красноярск. 2013; № 2 (24): 151–159.
17. Буслаева М.Е., Макарова В.А. Проблемы социальной адаптации детей беженцев и мигрантов в контексте профессиональной подготовки студентов. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 1: 155–161.

References

1. *Ombudsmen nazvala chislo vyvezennyh iz Donbassa v Rossiyu detej – RBK* Available at: https://www.rbc.ru/politics/30/07/2023/64c6c3119a794777ebcc7766
2. Gorskij Yu.V., Buyanskij S.G., Buslaev S.I. Osobennosti chrezvychajnoj situacii i social'noj obstanovki na territoriyah Donbasskoj i Luganskoj respublik. *Mir.* 2015; № 2 (22): 148-154.
3. Trutneva E.N. Migracionnaya politika gosudarstva – novye vyzovy v novoj Rossii. *Inklyuziya v obrazovanii*. 2023; T. 8, № 2 (30): 15-30.
4. Nesterova A.A. Deti, ohvachennye migracionnymi processami: raznoobrazie, vyzovy i diversifikaciya modelej podderzhki. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki.* 2018; T. 16, № 4: 645-660.
5. Abakumova I.V., Grishina A.V., Ermakov P.N. *Organizaciya psihologicheskogo soprovozhdeniya detej bezhencev i vynuzhdennyh pereselencev iz regionov lokal'nyh voennyh konfliktov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: KREDO, 2015.
6. Ivanova G.P., Stecevich M.Yu., Shirkova N.N. Problema adaptacii detej-migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: rezul'taty teoreticheskogo i `empiricheskogo issledovaniya. *Social'nye otnosheniya*. 2018, № 2 (25): 106-115.
7. Nozhichkina L.V. Social'no-psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie vzaimnoj adaptacii migrantov, bezhencev, vynuzhdennyh pereselencev i prinimayuschego naseleniya v usloviyah polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Izvestiya instituta inzhenernoj fiziki.* 2009; № 1 (11): 78-82.
8. Tarasova V.V. Riski social'noj adaptacii detej iz semej vynuzhdennyh pereselencev. *Koncept.* 2015; T. 37: 266-270.
9. Abakumova I.V., Grishina A.V., Ermakov P.N. *Adaptaciya detej migrantov v obrazovatel'noj srede. Resurs shkol'noj sluzhby mediacii:* metodicheskoe posobie. Kazan', 2018.
10. *O bezhencah*. Federal'nyj zakon ot 19.02.93 N 4528-I. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4340/
11. Alieva S.V. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka detej-migrantov i ih semej. *Social'naya pedagogika.* 2011; № 2: 65-80.
12. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya adaptacii detej iz semej bezhencev, grazhdan Ukrainy, v rossijskoj sisteme obrazovaniya.* Metodicheskie rekomendacii. Rostov-na-Donu, 2014.
13. Solov'eva D.Yu. Faktory adaptacii pervoklassnikov v shkole. *Voprosy psihologii.* 2012; № 4: 23-31.
14. Vihristyuk O.V., Miller L.V., Orlova E.V., Leskina E.A. Psihologicheskaya pomosch' lyudyam, perezhivshim psihotravmiruyuschee sobytie. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2010; T. 2, № 5. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Vihristuk_Miller_Orlova_Leskina
15. Gricenko V.V., Shustova N.E. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya detej iz semej migrantov.* Moskva: Forum, 2011.
16. Barkanova O.V., Petrischev V.I. Osobennosti social'no-psihologicheskoj adaptacii podrostkov iz semej migrantov. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva.* Krasnoyarsk. 2013; № 2 (24): 151-159.
17. Buslaeva M.E., Makarova V.A. Problemy social'noj adaptacii detej bezhencev i migrantov v kontekste professional'noj podgotovki studentov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 1: 155-161.

Статья поступила в редакцию 24.11.23

УДК 428 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-226-229

Tokmashova T.A., *postgraduate, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: toiana@mail.ru*

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL. The article considers a problem of forming cultural competence in students at Russian language lessons through orientation to the real development of students in the aspect of familiarization with the national and international culture. It is covered in detail how pupils of the 11th grade get acquainted with the Shor heroic legend "Kan Pergen" in Russian lessons. The article describes the process of teaching about the culture, which proceeds in the dialogue between the Russian and Shor through the mutual enrichment of new knowledge about Shor folklore. It is confirmed that in such a way, the language and the culture are viewed in close relationship in terms of fostering pride in their native land, small homeland, rich historical past. It is concluded that when high school students get acquainted with the heritage and culture of the Shor heroic tale in Russian lessons, children's pride in the culture of their people, its rich history, uniqueness increases. This feeling contributes to the attraction of students to the actual real activity, thereby the implementation of the cultural approach in education takes place.

Key words: **culture-related knowledge, dialogue of cultures, Shor heroic epic**

Т.А. Токмашова, *аспирант, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: toiana@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье рассматривается проблема формирования культуроведческой компетенции обучающихся на уроках русского языка через ориентацию на речевое развитие обучающихся в аспекте приобщения к национальной и мировой культуре. Подробно освещается, как выпускники 11 класса знакомятся на уроках русского языка с шорским героическим сказанием «Кан Перген». Описывается процесс обучения, происходящий в диалоге русской и шорской культур посредством взаимообогащения новых знаний о шорском фольклоре. Подтверждается, что при таком подходе язык и культура рассматриваются в тесной взаимосвязи в плане воспитания гордости за свой родной край, малую родину, богатое историческое прошлое. Делается вывод о том, что при знакомстве старшеклассников на уроках русского языка с достоянием и культурой шорского героического сказания у детей повышается гордость за культуру своего народа, его богатую историю, уникальность. Это чувство способствует вовлечению обучающихся в активную речевую деятельность, тем самым происходит реализация культуроведческого подхода в образовании.

Ключевые слова: **культуроведческий подход, диалог культур, шорский героический эпос**

Отечество, малая родина, родной край – все это дорого каждому человеку. Мало говорить о любви к родному краю, надо знать еще и о его прошлом, и настоящем, о богатстве его духовной культуры, народных традициях, многообразии природы. В настоящее время в обществе ощущается потребность в возвращении к духовности, изучению культуры своего народа [1–14].

«Общечеловеческие духовные ценности называют вечными, абсолютными, высшими – то есть теоретически не преходящими. Однако само понятие «общечеловеческие» не такое простое и ясное, поскольку одновременно с ним существуют этнические и национальные ценностные представления. Языковая картина мира свидетельствует о фактах и явлениях, когда одно и то же нравственное понятие, являющееся «непреложной истиной и абсолютным благом для одного народа или века, может оказаться ложью и злом для другого народа или в другой век» [1, с. 22].

Актуальность данной работы заключается в приобщении школьников к наследию русского и шорского народов через язык. Если человек не знает своих истоков, своей национальной культуры, ему будет чужда и культура другого народа. Национально-культурный компонент в преподавании русского языка становится одним из важнейших средств развития духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры, национального самосознания.

Цель исследования – проследить формирование культуроведческой компетенции у старшеклассников на примере анализа шорского героического сказания «Кан Перген» на уроках русского языка

Задачи исследования: 1) рассмотреть понятие культуроведческого подхода; 2) проанализировать имеющиеся точки зрения на диалог культур; 3) проследить этапы развития шорского героического эпоса; 4) описать этапы практической работы по формированию культуроведческой компетенции.

Научная новизна исследования заключается в формировании культуроведческой компетенции на примере шорского героического сказания на уроках русского языка, так как русский язык является основой национальной культуры и важнейшим средством приобщения к ее разнообразным богатствам.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для формирования культуроведческой компетенции учащихся на уроках русского языка, при подготовке их к единому государственному экзамену, а также в целях реализации воспитательных задач: патриотизма, уважительного отношения к малой родине, к Отчизне.

Современный этап в сфере языкового образования характеризуется сменой ориентиров от «знаниецентристского» подхода к «культуросообразному», ориентацией на речевое развитие обучающихся и приобщение их к национальной и мировой культурам. При таком подходе язык и культура рас-

сматриваются в тесной взаимосвязи: изучение языка в культуре и культуры в языке [2, с. 18].

Культуроведческий подход определяется как усвоение в процессе изучения языка жизненного опыта народа, его культуры (национальных традиций, религий, нравственно-эстетических ценностей, искусства) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых [3, с. 70].

Формирование культуроведческой компетенции осуществляется в двух направлениях: первое – познание национальной культуры, второе – восприятие родной культуры в контексте диалога культур. При этом историко-культурологический комментарий выступает как универсальное средство, которое может использоваться в реализации каждого компонента.

Второе направление – диалог культур – реализуется подобным образом, при этом в содержание культурологического подхода добавляется материал, связанный с историей, культурой и языками разных народов мира [4, с. 97].

Вслед за Е.А. Быстровой и А.В. Жилинковой мы рассматриваем диалог культур «как взаимный обмен ценностями», а также сохранение и познание самобытности, уникальности родной культуры, её богатства; взаимное приобретение ценностей обеих культур, преодоление сложившихся стереотипов о других народах [3, с. 71].

Реализация культуроведческого аспекта в преподавании русского языка предполагает использование системы текстов с национально-культурным компонентом, отражающих традиции, обычаи, быт, религию русского народа, в целом воссоздающих национально-культурный фон России. Круг этих текстов включает в себя произведения художественной литературы, мифы, предания, публицистические тексты. Конечно, учащиеся знакомятся с художественными текстами, фольклором прежде всего при изучении русской литературы, однако их возможности познания культуры русского народа должны быть использованы и на уроках русского языка.

Вводя учащихся в контекст культуры, важно формировать представление о своеобразии, самобытности и уникальности русского языка.

Эту задачу решает культурологический аспект – познание русской культуры в диалоге и во взаимодействии с культурой других народов.

Термин *диалог* в последнее время широко употребляется в теории и практике обучения в школе. Широко распространена концепция диалога культур известного философа и культуролога В.С. Библера. Она восходит к понимию диалога культур М.М. Бахтиным, который в качестве одного из его значений рассматривал способность оценивать факты культуры прошлого с позиции сегодняшнего дня. Согласно теории В.С. Библера, любой феномен культуры отражает диалог культур, например, современной и античной, средневековой, Возрождения и Нового времени. Концепция В.С. Библера явилась методологической основой одной из современных образовательных систем – школы диалога культур .

В преподавании русского языка термин «диалог» употребляется в двух иных значениях. Обозначает объективно существующий, реальный процесс встречи двух культур, национальных картин мира, который протекает в сознании обучающихся между собой – носителей этих культур.

Второе значение – дидактический термин. Этот термин обозначает направленно моделируемый в учебных целях процесс встречи двух культур и на ее основе процесс осознания их общности и своеобразия, глубокого познания своей культуры и проникновения в иноязычную. Этот диалог… обеспечивает совершенствование языка и национальной культуры и может готовить учащихся к реальному диалогу в межкультурной коммуникации [5, с. 138–139].

У каждого народа свои неповторимые история, культура, традиции, образ жизни [1, с. 17]. Шорцы – малочисленный народ, проживающий в основном на юге Кемеровской области (Таштагольский и Междуреченский районы). Численность 16 тыс. человек (1995), 14 тыс. (2020). Горная Шория (по-шорски – Тағлығ Шор) – географически горно-таежный регион на юге Кемеровской области, в центре Алтае-Саянского экорегиона [6, с. 111]. Этот малочисленный народ создал богатый фольклор – средоточие всей своей духовной культуры в прошлом. Одной из самых богатых форм ее выражения стал героический эпос, бытующий в народе до сих пор (Шорский героический эпос – далее ШГС). Остановимся подробнее на примере серии издания «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока», т. 17, 1998 года издания, рассмотрим подробнее особенности шорского героического эпоса, изучаемого в настоящее время на уроках русского языка в 11 классе средней общеобразовательной школе № 1 г. Таштагола. В 1998 году в серию «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» впервые были включены шорские героические сказания, которые записал, отредактировал и перевел с шорского на русский язык выдающийся шорский ученый, просветитель, фольклорист, педагог, профессор Новокузнецкого государственного педагогического института (ныне Кузбасский-педагогический институт Кемеровского государственного университета), один из создателей кафедры шорского языка и литературы А.И. Чудояков.

Изучение шорского эпоса началось во второй половине XIX в. первым ученым В.В. Радловым, записавшим восемь сказаний. В конце XIX в. – начале XX в. эту миссию продолжил алтайский миссионер В.И. Вербицкий. В 30-х годах XX века изучала шорский фольклор советский этнограф, тюрколог-лингвист, фольклорист Н.П. Дыренкова, в 60–80-е годы XX века ученый А.И. Чудояков собрал и записал 27 произведений устного народного творчества. В настоящее время продолжает изучать шорский героический эпос шорская поэтесса, прозаик, художник, кандидат филологических наук Л.Н. Арбачакова.

На уроке русского языка при характеристике культурологического аспекта мы используем модель встречи культур в одном временном срезе. Учащиеся, прочитав былину о Соловье-разбойнике, знакомятся с шорским героическим эпосом «Кан Перген». Так обучающиеся знакомятся не только с историей своего народа, но и с культурой другой национальности. В таком сопоставлении и происходит «диалог культур».

В начале урока определяется тема беседы. Далее учитель говорит о богатстве и разнообразии устного народного творчества, далее – на этапе осмысления текста – следует сразу же с обучающимися оговорить жанр данного произведения, его специфику.

В «Словаре литературоведческих терминов» в третьем значении «эпос» определяется как «героические эпопеи и песни патриотического содержания с исторической основой, исполняемые на родными певцами обычно под аккомпанемент национального музыкального инструмента… Герой эпический – богатырь, воин, в котором воплощаются лучшие черты народного характера» [8, с. 475–476].

История развития эпоса всех народов мира, в том числе шорского, свидетельствует о том, как шел процесс постепенного освобождения интеллекта человека от мифологии. Поэтому изучение такого эпоса позволяет, с одной стороны, проследить за процессом того, как преодолевалась мифология, с другой – за становлением и развитием художественного мышления.

История развития шорского эпоса – это история становления художественного творчества народа и преодоления мифологии путем превращения всего ее арсенала в различные формы и средства эпического повествования [9, с. 5].

На этапе осмысления текста следует отметить важную роль исполнителя в сказании. «У каждого сказителя была своя индивидуальная манера претворения. Это проявлялось в мелодии кая (горловое пение) [6, с. 113] и в словесном оформлении текста. Кроме того, текст зависел и от способа исполнения: каем, т. е. горловым пением с музыкальным сопровождением и рассказыванием; без пения и музыкального сопровождения – только сказыванием. У одних кайчи преобладала стихотворная поэтическая речь, у других – прозаическая. Но и в том, и в другом случае художественная выразительность произведения у талантливых исполнителей не страдала [7, с. 16]. Именно сказитель через личное исполнение, через свою оценку характеризовали внутренний мир, психологическое состояние персонажей. Сказители воспринимали эпические события как достоверные, этим и определялся эпический стиль, в котором наиболее важными художественно-изобразительными средствами являлись эпитеты и сравнения [11, с. 31].

Сюжет сказания строится по универсальному для эпоса принципу: зачин, завязка действия, его развитие, кульминация и развязка. Зачин носит развернутый характер , соотносится с мифической древностью, эпохой сотворения мира, что типично для данного жанра, например:

Раньше нынешнего поколения было,
Позже давнего поколения было.
Пробиваясь сквозь почву, зеленая трава,
Переливаясь, на земле вырастала.
Расщепляя верхушки деревьев,
Зеленая молодая листва вырастала [7, с. 263].

Дальше, работая по тексту «Кан Перген», показываем, что он разделен на тирады (форма членения текста, типична для героического эпоса, обычно каждая тирада развертывает один момент действия, создавая характерную для эпоса медлительную детальность повествования [12], где можно выделить микротемы. В тираде № 2 дается описание пространства, которое открывается взору повествователя (т. е. сказителю):

На вершину высокой горы поднявшись,
Тогда стал я смотреть вокруг –
На все четыре стороны света [7, с. 263].

Для эпоса характерным способом изображения человека является такой, когда герой проявляет себя, прежде всего, в действиях и поступках, во взаимоотношениях с другими персонажами. Все события группируются вокруг главного героя, а все остальные персонажи противопоставлены ему [11, с. 31].

Черная гора с девятьюдесятью перевалами.
Рассекая гору, вода
Внизу черным морем течет.
На берегу черного моря народ живет, оказывается.
У подножия черной горы белый скот пасется, оказывается.
Посередине улуса-народа
На пупе черной земли опираясь,
Бахромами на небесах красуясь,
Луны и солнца свет отражая,
Золотой дворец стоит.
Рядом с дворцом золотым
Коновязь золотая стоит.
За всю жизнь, отцом данную,
Ни один конь ее не выдернет [7, с. 263–264].

При первом прочтении фрагмента о сотворении мира, описании народа, природы, богатства богатыря можно дать задание найти изобразительно-выразительные средства. Так, ученики выделяют эпитеты «черная гора», «черное море», «черная земля», совместно приходим к выводу о том, что здесь черный цвет употреблен в переносном значении «черный» – «богатый», «большой», «плодородная земля». Но обращаем внимание, что в русской культуре «черный» цвет больше имеет отрицательное значение.

Тирада № 4, сцена прощания Кан Пергена с домом, «четырьмя углами золотого дворца», наказ о том, чтоб стоял невредимым. Четыре стороны в культуре тюрков имеют сакральное значение – это четыре стороны направления пути следования.

В описании езды богатыря используется прием сравнения, например, «словно летучая мышь, приник»,

Кан Перген в тугие стремена
Плотно [ноги] во гнал.
Краснее крови красно-игреневый конь,
Ударив [копытами], по скакал,
Словно золотая стрела,
Живой душой на деленная,
С шумом вы рвалась [7, с. 265].

Красно-игреневый конь – масть лошади, «игреневая – рыжая или бурая с белыми или дымчатыми (с примесью серых волос) гривой и хвостом. В отличие от рыжей с осветлёнными гривой и хвостом, у игреневой лошади длинные волосы имеют один и тот же цвет в течение года – лошадь рыжая со светлыми гривой и хвостом (см. рис. 1).



Рис. 1. Красно-игреневый конь

Богатырь Кан Перген сравнивается с «золотой стелой», стоит обратить внимание на значение стрелы у тюркских народах. Одним из основных видов оружия богатыря-алыпа в шорских героических сказаниях (алыптыг ныбак) является стрела, которую он вместе с воинскими доспехами иногда получал сразу же после имянаречения еще в младенчестве. В описаниях богатырских состязаний стрельба из лука в алыптыг ныбак встречается редко, однако стреле отведена особая роль [10, с. 158].

Тирада № 13.

В глубине сороковой комнаты
Юная девушка сидит.
Девять косичек ее
На плечах не умещаются.
Лучи ее правого глаза
Свет лунных лучей превосходят.
Лучи ее левого глаза
Свет солнечных лучей затмевают.

Тирада № 26

…Спереди будто луна светит,
Сзади словно солнце сияет!... [7, с. 276].

Особая роль в описании девушки в основном отводится тропу сравнения – глаз с солнцем и луной. Обращается внимание на количество косичек, т. к. у незамужней их нечетное количество, у замужней – две косы. Случается, что ученики удивляются такому большому количеству косичек, в связи с этим учитель прибегает к дополнительному разъяснению.

Часто в героическом сказании при описании силы богатыря, которая проявляется в бою с не менее могучим противником, используется другой троп – гипербола.

Тирада № 20.

Долго ли сидел, не долго ли сидел,
[Кан Перген] раз глядывать стал
Лучших из богатырей,
В золотом дворце собравшихся:
Позвоночники у них из чистой стали
И ребра их из чистой стали –
Такие богатыри, оказывается [7, с. 273].

На заключительном этапе урока русского языка одиннадцатиклассники уже видят в шорском героическом эпосе описание быта, верования, представления шорского народа о добре и зле, нравственных ориентирах, дружбе и преданности, об отношении мужчины к женщине.

Таким образом, на уроке русского языка мы проследили формирование культуроведческой компетенции у старшеклассников. На основе знаний о фольклоре русского народа, теории литературы ученики анализируют шорское героическое сказание «Кан Перген», в результате чего накладывается новое представление о мудрости, народных традициях. Через язык происходил «диалог культур», что имеет огромное воспитательное значение. Приобщая обучающихся к национальной культуре, мы акцентируем внимание на тесной взаимосвязи языка и культуры – изучение языка в культуре и культуры в языке.

Например, при прочтении фрагмента имянаречения богатыря мы обратили внимание обучающихся на то, что старец дает имя герою, при этом богатырь находится уже в сознательном возрасте. «Герой наделяется говорящим именем, по которому угадываются характер, возраст, роль алыпа-богатыря в событиях эпического мира (является ли он положительным или отрицательным персонажем). Эти добавочные компоненты-характеристики в именах могут то присоединяться сказителями к основному имени, то опускаться [12, с. 6]. После имянаречения богатырь отправляется на защиту своей земли. Параллельно на уроке учитель обращает внимание на былину «Исцеление Ильи Муромца», именно на тот момент, когда к богатырю пришли старики и исцелили его в возрасте 33 лет. Далее Илья исцеляется и отправляется на защиту Родины. В обоих эпических произведениях образ пожилого человека (старца) воплощает мудрость народную, некую божественную силу.

Классы многонациональные, диалог культур в обучении русскому языку помогает укреплять межнациональные связи, устанавливает толерантные отношения между представителями наций, этносов, содействует дружбе и взаимному сотрудничеству народов.

Мы видим, что применение культуроведческого подхода на уроках русского языка играет большую роль в воспитании обучающихся, так как именно язык отражает культуру народа, его богатую историю, уникальность. Направленность на диалогическое общение способствует вовлечению обучающихся в активную речевую деятельность при подготовке к единому государственному экзамену.

Библиографический список

1. Еремеева А.П. Общечеловеческие духовно-нравственные ценности как конечная цель образования. *Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку: слово – история – искусство*: коллективная монография. Москва: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2013.
2. Башкина Л.И. Формирование лингвистической, коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка в профессиональной образовательной организации. *Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для Российской экономики (региональный аспект)*. Кемерово, 2016: 18–20.
3. Жилинкова А.В. «Диалог культур» как средство формирования культуроведческой компетенции у учащихся на уроках русского языка. INCIPIO. 2022; Т. 17: 70–75.
4. Ахмадова З.М. Формирование культурологической компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы. *Известия Чеченского государственного университета им.А.А. Кадырова*. 2022; № 3: 95–100.
5. Быстрова Е.А. *Диалог культур на уроках русского языка*: Пособие по развитию речи учащихся 7–9 классов общеобразовательных учреждений. Санкт-Петербург: филиал издательства «Просвещение», 2002.
6. Иргашева Т.Г., Кузнецова Г.Н., Первакова Е.Н., Чепсаракова Н.И, Культура межнационального общения малочисленного шорского народа Кемеровской области и Хакассии как ценность человеческой цивилизации. *Школа и наука*. 2023; № 1: 109–117.
7. *Шорские героические сказания (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока*. Москва; Новосибирск: Наука, 1998; Т. 17.
8. *Словарь литературоведческих терминов*. Москва: Просвещение, 1974.
9. Чудояков А.И *Этюды шорского эпоса*. Кемерово: АО «Кемеровское книжное издательство», 1995.
10. Арбачакова Л.Н. *Современное состояние героического эпоса шорцев: избранные труды*. Кемерово: ООО «Примула», 2022.
11. Кольчикорва Н. «Внизу простершаяся великая земля колыхалась… Духовно-нравственный потенциал хакасского героического эпоса». *Воспитание школьников*. 2021; № 8: 26–33.

12. Арбачакова Л.Н. Имя богатыря в шорском эпосе. *Сибирский филологический журнал*. 2014; № 1: 6–9.
13. *Литературная энциклопедия*. Available at: https://rusliteratureenc.slovaronline.com/5234%D0%A2%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B0
14. *Рисунок*. Available at: https://horseportal.ru/mastiloshadej/#Игреневая_масть_лошадей_от_рыжей_до_бурой_окраски

References

1. Eremeeva A.P. Obschechelovecheskie duhovno-nravstvennye cennosti kak konechnaya cel' obrazovaniya. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchaschihsya pri obuchenii russkomu yazyku: slovo – istoriya – iskusstvo*: kollektivnaya monografiya. Moskva: MPGU, Yaroslavl': REMDER, 2013.
2. Bashkina L.I. Formirovanie lingvisticheskoj, kommunikativnoj kompetencii obuchayuschihsya na urokah russkogo yazyka v professional'noj obrazovatel'noj organizacii. *Professional'noe obrazovanie i zanyatost' molodezhi: XXI vek. Problema operezhayuschej podgotovki kadrov dlya Rossijskoj `ekonomiki (regional'nyj aspekt)*. Kemerovo, 2016: 18-20.
3. Zhilinkova A.V. «Dialog kul'tur» kak sredstvo formirovaniya kul'turovedcheskoj kompetencii u uchaschihsya na urokah russkogo yazyka. INCIPIO. 2022; T. 17: 70-75.
4. Ahmadova Z.M. Formirovanie kul'turologicheskoj kompetencii obuchayuschihsya na urokah russkogo yazyka i literatury. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta im.A.A. Kadyrova*. 2022; № 3: 95-100.
5. Bystrova E.A. *Dialog kul'tur na urokah russkogo yazyka*: Posobie po razvitiyu rechi uchaschihsya 7-9 klassov obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Sankt-Peterburg: filial izdatel'stva «Prosveschenie», 2002.
6. Irgasheva T.G., Kuznecova G.N., Pervakova E.N., Chepsarakova N.I, Kul'tura mezhnacional'nogo obscheniya malochislennogo shorskogo naroda Kemerovskoj oblasti i Hakassii kak cennost' chelovecheskoj civilizacii. *Shkola i nauka*. 2023; № 1: 109-117.
7. *Shorskie geroicheskie skazaniya (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Moskva; Novosibirsk: Nauka, 1998; T. 17.
8. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1974.
9. Chudoyakov A.I `*Etyudy shorskogo `eposa*. Kemerovo: AO «Kemerovskoe knizhnoe izdatel'stvo», 1995.
10. Arbachakova L.N. *Sovremennoe sostoyanie geroicheskogo `eposa shorcev: izbrannye trudy*. Kemerovo: OOO «Primula», 2022.
11. Kol'chikorva N. «Vnizu prostershayasya velikaya zemlya kolyhalas'… Duhovno-nravstvennyj potencial hakasskogo geroicheskogo `eposa». *Vospitanie shkol'nikov.* 2021; № 8: 26-33.
12. Arbachakova L.N. Imya bogatyrya v shorskom `epose. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2014; № 1: 6-9.
13. *Literaturnaya `enciklopediya*. Available at: https://rusliteratureenc.slovaronline.com/5234%D0%A2%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B0
14. *Risunok*. Available at: https://horseportal.ru/mastiloshadej/#Igrenevaya_mast'_loshadej_ot_ryzhej_do_buroj_okraski

Статья поступила в редакцию 20.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-229-233

***Chenushkina S.V.**, senior teacher, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: svch2003@yandex.ru*
***Shmakova L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: lara.shmakova.2016@mail.ru*

THE ROLE OF VISUALIZATION IN FORMING COMPETENCE IN THE FIELD OF CYBERSECURITY. The article discusses the importance of visualization in the formation of competence in the field of cybersecurity. The relevance and the main methods of training are considered: courses, threat simulators, educational games, etc. A study is being conducted on the possibility and advantages of using visualization to increase the effectiveness of training and improve professional skills in explaining the material, mastering skills and developing an understanding of cyber threats. Examples of visualization prepared by students of graphic training areas for various scenarios of cyber threats are given: phishing, viruses, network attacks and key methods of information security: authentication, cryptography, firewalls, antivirus software, etc. The effectiveness of the research results is confirmed by cross-sections of knowledge and the results of intermediate certification.

Key words: **visualization, cyber threats, cybersecurity, multimedia, training, visibility, information security**

***С.В. Ченушкина,** ст. преп., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: svch2003@yandex.ru*
***Л.Е. Шмакова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: lara.shmakova.2016@mail.ru*

РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ

В данной статье рассматривается значимость визуализации в формировании компетенции в области кибербезопасности. Рассматриваются актуальность и основные способы обучения: курсы, симуляторы угроз, обучающие игры и др. Проводится исследование о возможности и преимуществах использования визуализации для повышения эффективности обучения и совершенствования профессиональных умений при объяснении материала, освоении навыков и развитии понимания киберугроз. Приводятся примеры визуализации, подготовленной студентами графических направлений подготовки для различных сценариев киберугроз: фишинга, вирусов, сетевых атак и ключевых методов информационной безопасности: аутентификации, криптографии, брандмауэров, антивирусного программного обеспечения др. Эффективность результатов исследования подтверждается срезами знаний и результатами промежуточной аттестации.

Ключевые слова: **визуализация, киберугрозы, кибербезопасность, мультимедиа, обучение, наглядность, информационная безопасность**

Актуальность обучения кибербезопасности на сегодняшний день трудно переоценить. С развитием информационных технологий и цифровизацией общества возросла не только зависимость от информационных систем, но и повысился уровень киберугроз. Открытие новых возможностей в онлайн-мире также приводит к появлению новых угроз для конфиденциальности, безопасности данных, финансовой стабильности, а также государственной и личной безопасности.

Неконтролируемое распространение личных данных, хакерские атаки на компьютерные системы, мошенничество в сети, кибершпионаж, распространение вредоносных программ – все это проблемы, с которыми сталкиваются как частные лица, так и компании, организации, правительства. В этом контексте обучение кибербезопасности становится неотъемлемой частью подготовки специалистов, организаций и общества в целом, при этом теоретический материал зачастую с учетом специфики сетевых терминов и протоколов сложно усваивается.

Целью работы является изучение роли визуализации учебного материала в повышении эффективности формирования компетентности в области кибербезопасности.

Задачи исследования:

– проанализировать методы и технологии, использующиеся в процессе обучения кибербезопасности;

– проанализировать методы визуализации для повышения эффективности процесса обучения;

– описать исследование с примерами визуализации по ключевым разделам компетенции по кибербезопасности.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования вносят новые элементы в методологию и технологию профессионального образования с учетом национального приоритета в области информационной безопасности. Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования для повышения эффективности формирования компетентности в области кибербезопасности через визуализацию материала технически сложных разделов.

В составе национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» один из основных является федеральный проект по информационной безопасности [1]. В школьные программы внеурочной деятельности, в план воспитательных мероприятий, в учебные планы в рамках среднего профессио-

нального и высшего образования включаются дисциплины или циклы дисциплин в зависимости от профиля и направления подготовки. Исключением не стали коммерческие организации и государственные учреждения, в которых создаются отделы и проводятся правительские мероприятия по обучению персонала.

Формирование компетентности в области кибербезопасности действительно должно учитывать несколько важных факторов [2]:

1. Глубокое понимание технологий: важно иметь соответствующее представление о компьютерных системах, сетях и других технологических аспектах, чтобы по-настоящему понять, где могут скрываться уязвимости. Это будет включать в себя знание аппаратного и программного обеспечения, веб-сервисов, сетей, облачных ресурсов и т. д.

2. Знание концепций безопасности: такие концепции, как криптография, методы безопасного кодирования, сетевая безопасность, системная безопасность и безопасность данных, имеют решающее значение для истинного понимания и предвидения потенциальных векторов атак и разработки более безопасных систем.

3. Законы и этика кибербезопасности: это охватывает понимание правовых и этических аспектов, связанных с кибербезопасностью, включая Доктрину об информационной безопасности, базовые законы и постановления, нормы защиты данных, нормативные акты, связанные с киберпреступлениями, и так далее.

4. Оценка рисков и управление ими: компетентность в области кибербезопасности требует понимания методологий управления рисками применительно к ИТ и киберпространству.

Процесс обучения информационной безопасности и формирования компетенции в области кибербезопасности включает различные формы представления:

1. Изучение курсов онлайн-обучения, которые охватывают различные дисциплины кибербезопасности и предлагают практические лабораторные и имитационные упражнения.

2. Виртуальные лаборатории/имитируемые среды: сюда входят такие платформы, как Infosec Skills Labs, Hack The Box и другие, которые предоставляют реалистичные, имитируемые сетевые среды, где учащиеся могут безопасно выполнять задачи по кибербезопасности.

3. Решение задач по кибербезопасности в рамках Capture the Flag или CTF – это соревнования в форме командной игры. Мероприятия CTF часто имитируют реальные сценарии и вызовы кибербезопасности с использованием инструментов тестирования на проникновение для изучения и использования уязвимостей системы.

4. Использование средств визуализации, видео и графических иллюстраций, анимационной имитации атак и схем компьютерных сетей.

Визуализация материалов в обучении кибербезопасности имеет большое значение для эффективной передачи информации и усиления восприятия учащихся. По Вербицкому, процесс визуализации – это «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватным мыслительным и практическим действиям» [3, с. 113]. Исследования о влиянии визуальных и мультимедийных элементов на запоминание информации и усвоение знаний проводились многими учеными в области психологии, образования, изучения пользовательского интерфейса и технологий обучения. Исследования Стивена Косслина, Джона Свеллера, Колин Вэр, Левина И.Л. [4], Ермилова Е.Б. и др. направлены на анализ визуальных представлений и визуализаций данных, а также влияние визуальных элементов на восприятие и понимание информации. Большей частью это исследования в области когнитивной психологии, визуальных представлений, изображений и ментальных карт, влияния визуальных элементов на запоминание и обработку информации.

Визуализация может быть представлена различными способами: инфографикой, диаграммами, коллажами, плакатами, вимельбухами, видеороликами, анимацией и т. д., которые могут быть эффективными средствами для демонстрации возможных рисков в сети Интернет или реальных сценариев кибератак, которые зачастую связаны с абстрактными и сложными концепциями. Визуальные материалы помогают превратить эти абстракции в конкретные и наглядные иллюстрации, что облегчает их понимание и осознание угроз, с которыми сталкиваются организации и пользователи: более наглядное представление о процессах, техниках и уязвимостях используют злоумышленники для вторжения в системы.

С целью создания иллюстративного материала для технических процессов необходимо погружение в тему или технологии и прохождение нескольких этапов:

1. Выбор технологии защиты информации, проведения атаки – большая часть технологий описывается математическими формулами или схемами, что в рамках проведения теоретических занятий трудно для понимания.

2. Выбор вида визуализации, оформление раскадровки, написание сценария или создание прототипа.

3. Выбор инструментария для создания программного обеспечения в случае компьютерной иллюстрации.

4. Реализация проекта визуализации с возможностью дальнейшей демонстрации или печати.

Просветительской деятельностью в области кибербезопасности с использованием форм визуализации занимаются в рамках государственных проектов для детей и школ, а также разработчики программных средств в области защиты.

При поддержке национального проекта «Образование» и Российской электронной школы творческим объединением «Группа товарищей» снята серия мини-фильмов (рис. 1) на распространённые интернет-угрозы: кибермошенничество, «ложные» пользователи, буллинг и другие [5].

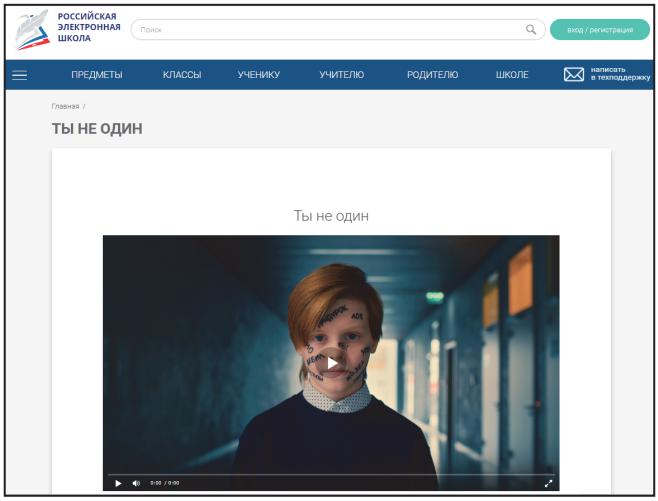


Рис. 1. Мини-фильм «Ты не один» как пример визуализации и профилактики темы кибербуллинга

Лаборатория Касперского осуществляет постоянную поддержку детской безопасности рамках Цифрового урока и выпуска серии иллюстрационных и методических материалов, доступных в сети Интернет школьникам и учителям [6].

В подготовке иллюстративного материала существенную помощь могут оказать студенты творческих специальностей: обладая практическим опытом рисования и художественным восприятием, они могут представить материал в наиболее доступной форме. В данном исследовании участвовали пять групп студентов образовательных программ «Дизайн» и «Информационные технологии в медиаиндустрии» Российского государственного профессионально-педагогического университета. В рамках поставленного задания им необходимо было изучить киберугрозы или один из аспектов технологий или кибербезопаности и визуализировать его, выбирая форму представления.

В качестве материалы для визуализации были выбраны наиболее сложные для усвоения разделы [7]:

1. Раздел «Криптография» изучает одну из основных наук в кибербезопасности, которая занимается шифрованием и дешифрованием данных для обеспечения конфиденциальности и целостности информации. Включает в себя изучение криптосистем, алгоритмов, ключей, формирование хеша и цифровых подписей. Алгоритмы шифрования наиболее сложны для восприятия и изучения и требуют знаний алгебраических выражений.

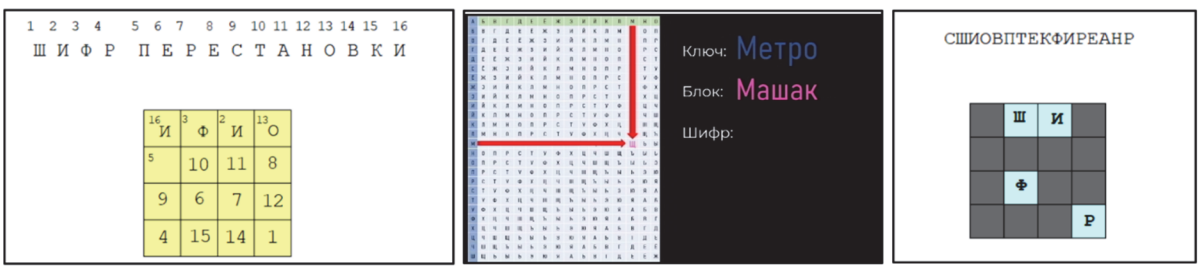


Рис. 2. Пример визуализации раздела «Криптография»

Возможные сценарии визуализации:

– визуальные модели симметричных и ассиметричных криптосистем;

– анимационные ролики процесса шифрования по алгоритмам симметричного шифрования, например, шифров Цезаря, Виджинера, DES и др.

– анимационные ролики процесса шифрования по алгоритмам асимметричного шифрования, например, шифров El'Hamal, RSA и др.;

– схема или анимация процесса хеширования и формирования электронных подписей;

– исторические видеофильмы об истории и схем работы механических шифраторов: Энигма, Лоренц, М-125 и др.

Примеры разработанных анимационных роликов и визуальные блок-схемы процесса замены представлены на рис. 2.

2. Раздел «Аутентификация» включает описание различных методов проверки личности пользователя, двухфакторной и многофакторной аутентификации, использование многоразовых и одноразовых паролей (One Time Password).

Возможные сценарии визуализации:

– анимационный ролик атак на подбор паролей (brute-force);

– плакаты о стойкости и надежности выбора паролей;

– анимационный ролик или видеофильм о технологиях биометрической аутентификации (сканирование отпечатков пальцев, распознавание лица, сетчатка глаза);

– эмулирование работы OTP-токенов.

Пример разработанной визуализации представлен на рис. 3.

4. Раздел «Сетевые атаки» – изучение угроз и рисков в сети Интернет, отличается использованием распределённой сетевой архитектуры и необходимостью знаний сетевых протоколов и технологий.

Возможные сценарии визуализации:

Пример визуализации представлен на рис. 4.

5. Раздел «Безопасность в сети» включает в себя такие понятия, как сетевые архитектуры, протоколы, брандмауэры, виртуальные частные сети (VPN) и меры безопасности на уровне сети, управление доступом и обеспечение конфиденциальности данных.

Возможные сценарии визуализации:

– анимационная схема обработки сетевых пакетов правилами межсетевого экрана, блокировка соединения;

– анимационные ролики организации VPN в рамках производственной безопасности;

– анимационные схемы распределения доступа.

Пример визуализации представлен на рис. 5.

5. Раздел «Вирусы и уязвимости» – описывает слабые места в системах или приложениях, которые могут быть использованы злоумышленниками для несанкционированного доступа или атак, различные виды вирусных приложений их методологии работы, методы защиты от вирусов, троянов и другого вредоносного программного обеспечения.

Возможные сценарии визуализации:

– анимационные ролики, демонстрирующие алгоритмы вирусов, например, видеоролик, показывающий процесс шифрования файлов зловредным программным обеспечением;

– видеоролик или графические изображения о способах проникновения вирусов на компьютер пользователя через зараженные вложения электронных писем или вредоносные ссылки.

Пример визуализации представлен на рис. 6.

6. Социальная инженерия и кибермошенничество изучают психологические аспекты воздействия на человека: злоумышленник, обладая методами манипулирования людьми, в том числе детьми, пытается получить конференциальные данные или подтолкнуть к мошенническим действиям. При адаптации для младшей возрастной группы необходимо уделить вниманию поведению детей в сети: кибербуллиг и хейтерство.

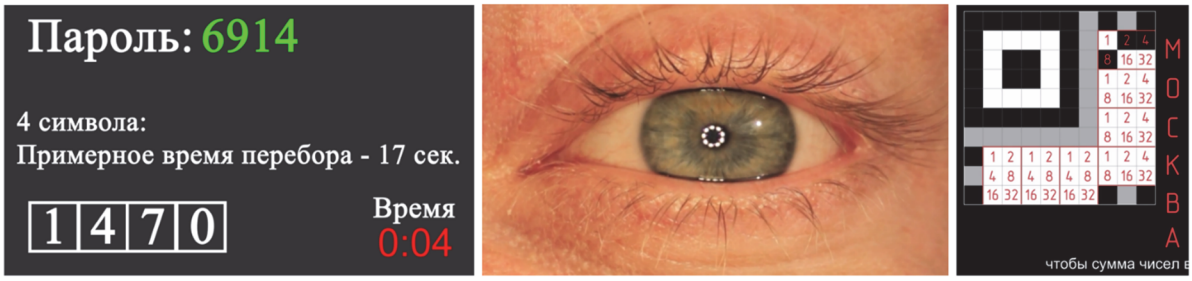


Рис. 3. Пример визуализации раздела «Аутентификации»

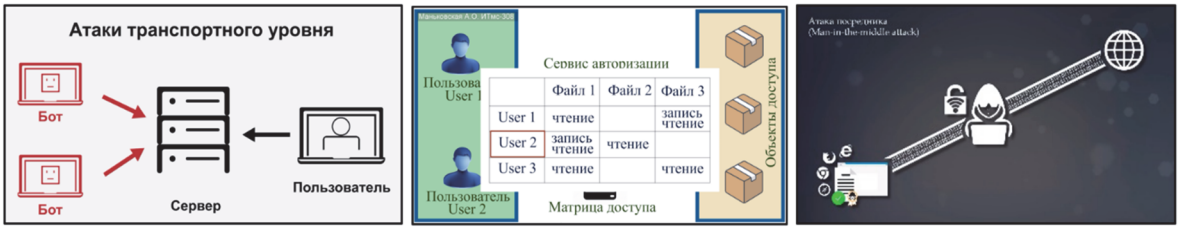


Рис. 4. Пример визуализации раздела «Сетевые атаки»



Рис. 5. Пример визуализации раздела «Безопасность в сети»

– анимация распределенной атаки «Отказ в обслуживании (DDoS)» – атака на серверы с целью перегрузки, использование ботнетов и амплификация трафика. Анимация пояснит, как происходят DDoS-атаки, как они перегружают серверы, какие могут быть их последствия для доступности веб-сайтов;

– графическое изображение процесса атаки SQL-инъекцией, демонстрирующее, как хакер может получить доступ к базе данных сайта;

– анимация атаки «Men in Middle», осуществление перехвата и изменение коммуникации между двумя сторонами при несанкционированном вмешательстве в процесс общения.

Возможные сценарии визуализации:

– иллюстрация типичного фишингового электронного письма, поясняющая, как злоумышленники могут маскироваться под легитимные организации и запросить личные данные или пароли;

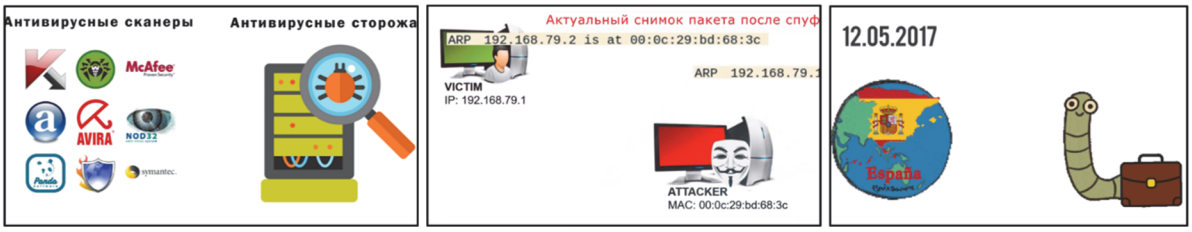


Рис. 6. Пример визуализации раздела «Вирусы и уязвимости»

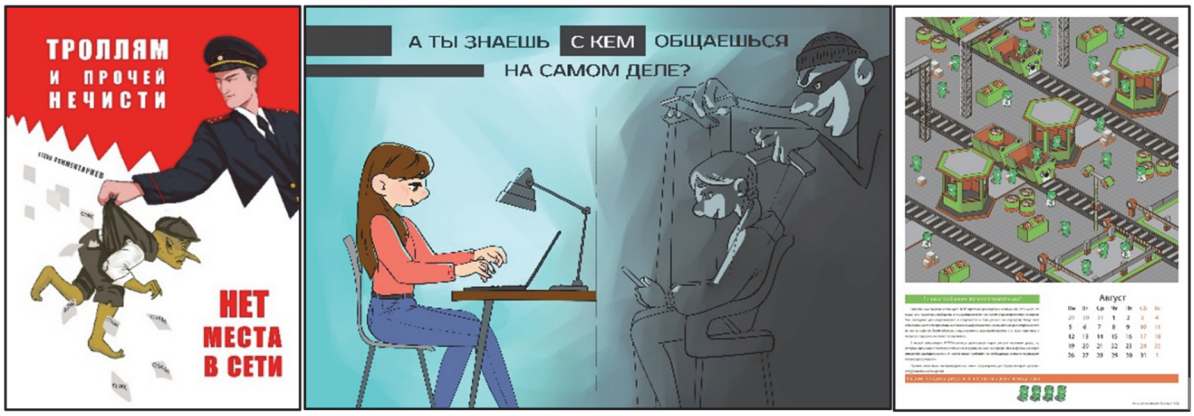


Рис. 7. Пример визуализации раздела «Социальная инженерия и кибермошенничество»

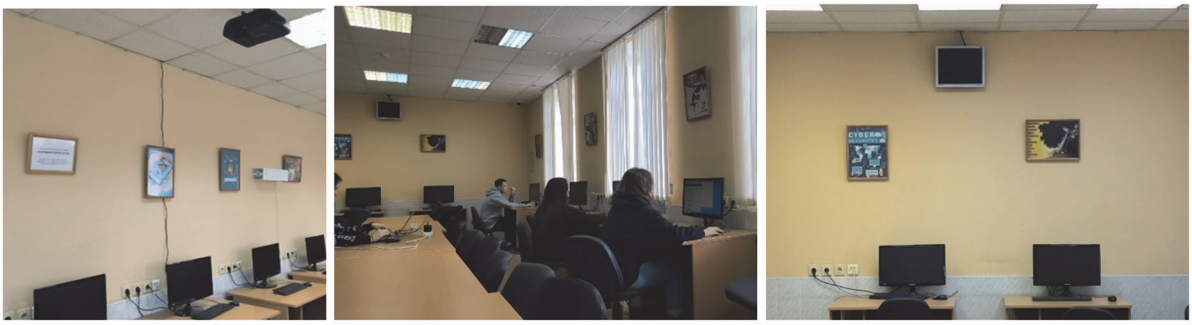


Рис. 8. Пример размещения информационных плакатов в учебном компьютерном классе

– видеоролики, иллюстрирующие сценарий социальной инженерии, где злоумышленник пытается получить конфиденциальные данные через общение с человеком;

– плакаты и вимельмбухи о способах взаимодействиях.

Пример визуализации представлен на рис. 7.

Эти разделы представляют собой лишь малую часть сложного мира кибербезопасности. Для эффективной защиты необходимо углубленное понимание этих и других концепций и их применение на практике.

Для повышения информированности обучающихся об угрозах в цифровом пространстве ежегодно студенты-дизайнеры разрабатывают серию плакатов, иллюстрирующих кибератаки и методы защиты, «Наглядная безопасность». Размещение плакатов в рабочих пространствах, например, в учебных аудиториях (рис. 8) или коридорах, напоминает о необходимости соблюдения мер безопасности в повседневной деятельности. Креативные плакаты привлекают внимание и интерес студентов, что способствует более эффективному усвоению информации.

По результатам проведенного исследования отметим, что основными формами и методами формирования компетенции в области кибербезопасности являются следующие: организация процесса обучения по специализированным дисциплинам «Информационная безопасность», «Информационные коммуникационные технологии», «Кибербезопасность в цифровом пространстве», «Средства защиты информации»; проведение конференций и семинаров; встреч и мастер-классов для учащихся образовательных учреждений; продвижение образовательного контента в социальных сетях и среде Интернет.

Теоретический материал требует от обучающихся и слушателей создания абстрактных образов, например, при объяснении сетевых атак, сетевых пакетов, алгоритмов работы вирусы без фактического запуска, методов программной защиты информации, наличие мультимедийной техники, компьютерных классов и возможности цифрового пространства позволяют размещать и демонстрировать материал в различных способах представления.

Результаты тестирования и прохождения промежуточной аттестации на протяжении нескольких лет разных групп обучения направлений подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика, осваивающих методы кибербезопасности с использованием визуализации, не только показали рост эффективности формирования компетенции на 38%, но и выявили ряд проблем, связанных с качеством подготовленного иллюстрационного материала, устареванием информации и графиков (инфографики), необходимостью финансовых вложений при подготовке полиграфии.

Таким образом, использование методов визуализации повышает когнитивные способности к восприятию информации, делая процесс обучения более привлекательным. Разработанные видеоролики, графические изображения и аудиовизуальные материалы упрощают усвоение сложных концепций. Сценарии кибератак в видеороликах могут воссоздавать атмосферу реальной ситуации, позволяя студентам оценить и применить свои знания и навыки в безопасности. Другим большим преимуществом является возможность их размещения в социальных сетях и сети Интернет, привлекая внимания к проблемам кибербезопасности и киберрискам молодежь. Использование визуальных средств для демонстрации реальных сценариев атак может значительно улучшить эффективность обучения кибербезопасности, подчеркивая важность безопасности и уровень угроз в современном цифровом мире.

Библиографический список

1. *Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации*. Паспорт национального проекта. Available at: http://government.ru/info/35568/
2. Белоус А.И. *Основы кибербезопасности. Стандарты, концепции, методы и средства обеспечения*. Москва: Техносфера, 2021.
3. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа. 1991.
4. Левина И.Л. Визуализация учебного материала как средство повышения качества обучения. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021; Т. 12, № 5: 24–36.

5. *Кибербезопасность для детей и взрослых*. Российская электронная школа. Available at: https://resh.edu.ru/page/cyber-project
6. *Цифровой ликбез – просветительский проект, который поможет повысить цифровую грамотность и узнать больше о кибербезопасности в сети*. Available at: https://digital-likbez.datalesson.ru/
7. Диогенес Ю. *Кибербезопасность: стратегии атак и обороны.* Москва: ДМК Пресс, 2020.

References

1. *Nacional'naya programma «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii.* Pasport nacional'nogo proekta. Available at: http://government.ru/info/35568/
2. Belous A.I. *Osnovy kiberbezopasnosti. Standarty, koncepcii, metody i sredstva obespecheniya*. Moskva: Tehnosfera, 2021.
3. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola. 1991.
4. Levina I.L. Vizualizaciya uchebnogo materiala kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021; T. 12, № 5: 24-36.
5. *Kiberbezopasnost' dlya detej i vzroslyh*. Rossijskaya `elektronnaya shkola. Available at: https://resh.edu.ru/page/cyber-project
6. *Cifrovoj likbez – prosvetitel'skij proekt, kotoryj pomozhet povysit' cifrovuyu gramotnost' i uznat' bol'she o kiberbezopasnosti v seti*. Available at: https://digital-likbez.datalesson.ru/
7. Diogenes Yu. *Kiberbezopasnost': strategii atak i oborony*. Moskva: DMK Press, 2020.

Статья поступила в редакцию 21.11.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-233-236

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*
Boriskova V.A., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology; teacher, Department of Chinese, Vietnamese, Thai and Lao languages, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: v.boriskova@inno.mgimo.ru*

BUSINESS ETIQUETTE STANDARDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL STUDENTS STUDYING THE CHINESE LANGUAGE. The article examines the features of Chinese business etiquette as an important content component of the process of preparing international relations students for professional communication in Chinese. The relevance of the study is due to the growing need for business interaction in the context of the rapprochement of economic and social structures of Russia and China and insufficient attention in the process of preparing international relations students to the sociocultural aspects of business interaction. The purpose of the study is to enrich the content of professional training of international relations students with knowledge about the peculiarities of Chinese business culture for the formation of effective business interaction in Chinese. Research objectives are to reveal the concept of professional business communication and the role of the sociocultural component in its effective implementation; to select the most significant norms of Chinese business etiquette for successful professional interaction; to identify the level of ideas of students studying Chinese about the norms of Chinese business etiquette. The study is conducted on the basis of a sociocultural methodological approach using a set of theoretical and applied methods, including student surveys. The paper concludes that it is necessary to purposefully develop students' knowledge about the norms of business etiquette in China, taking into account the low level of understanding in this area identified among the majority of students. The normative components of Chinese business culture selected as a result of the study will serve to enrich the content of professional training for international relations students for successful interaction between representatives of two cultures.

Key words: **professional communication, Chinese business etiquette, Chinese language teaching, international students**

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*
В.А. Борискова, *аспирант, Московский государственный институт (университет) международных отношений Министерства иностранных дел РФ, г. Москва, E-mail: v.boriskova@inno.mgimo.ru*

НОРМЫ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются особенности делового этикета Китая как важного содержательного компонента процесса подготовки студентов-международников к профессиональному общению на китайском языке. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью к деловому взаимодействию в условиях сближения экономических и общественных структур России и Китая и недостаточным вниманием в процессе подготовки студентов-международников к социокультурным аспектам делового взаимодействия. Целью исследования является обогащение содержания профессиональной подготовки студентов-международников знаниями об особенностях деловой культуры Китая для формирования эффективного делового взаимодействия на китайском языке. Задачи исследования: раскрыть понятие «профессиональное деловое общение» и роль социокультурного компонента в его эффективной реализации; отобрать наиболее значимые для успешного профессионального взаимодействия нормы делового этикета Китая; выявить уровень представлений студентов, изучающих китайский язык, о нормах китайского делового этикета. Исследование проводилось на основе социокультурного методологического подхода с использованием комплекса теоретических и прикладных методов, в том числе анкетирования студентов. В работе сделан вывод о необходимости целенаправленного формирования знаний студентов о нормах делового этикета Китая с учетом выявленного у большинства студентов низкого уровня представлений в этой сфере. Отобранные в результате исследования нормативные компоненты деловой культуры Китая послужат обогащению содержания профессиональной подготовки студентов-международников для успешного взаимодействия представителей двух культур.

Ключевые слова: **профессиональное общение, деловой этикет Китая, обучение китайскому языку, студенты-международники**

В настоящее время тенденция на сближение экономических и общественных структур России и Китая стала причиной растущей потребности в развитии и совершенствовании способности к профессиональному общению на китайском языке. Российские вузы живут в условиях повышенного интереса к подготовке студентов со знанием китайского языка и испытывают потребность в совершенствовании ее качества. Предметное пространство образовательной области «иностранный язык» (в частности, китайский язык) испытывает необходимость в обновлении своих параметров, включая содержательные и организационные. Обучение китайскому языку нуждается в поиске современных методик и технологий, а также в обогащении своей содержательной стороны с целью удовлетворения меняющихся запросов общества и потребностей обучающихся.

Для успешного профессионального взаимодействия представителей двух культур помимо хорошего владения языком необходимо понимание культурной специфики, знание основ делового этикета стран-партнеров [1]. Данный аспект профессиональной подготовки недостаточно представлен в современной методике обучения китайскому языку и требует специального рассмотрения. Обогащение содержания образования знаниями о специфики делового этикета, принятого в китайской культуре, может быть одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки в вузе. Решение данной проблемы особенно актуально для подготовки студентов-международников, профессиональные компетенции которых включают в себя широкий языковой спектр знаний и умений в области дипломатии, экономики, финансов, маркетинга, международной торговли. Подготовка к эффективному профессиональному общению, отличающемуся широкой направленностью и разнообразным содержанием, требуют хорошего знания культурных традиций и особенностей делового этикета сторон участников. Обоснование роли делового этикета как необходимого компонента социокультурных знаний и компетенций в подготовке специалиста-международника со знанием китайского языка определило научную новизну предпринятого исследования. Отобранные в результате исследования нормативные компоненты деловой культуры Китая послужат обогащению содержания профессиональной подготовки студентов-международников и формированию их готовности к

успешной межкультурной коммуникации, что составило прикладную значимость предпринятого исследования.

Актуальность работы обусловлена возрастающей потребностью к деловому взаимодействию в условиях сближения экономических и общественных структур России и Китая и недостаточным вниманием в процессе подготовки студентов-международников к социокультурным аспектам делового взаимодействия. Целью исследования является обогащение содержания профессиональной подготовки студентов-международников знаниями об особенностях деловой культуры Китая для формирования эффективного делового взаимодействия на китайском языке. Задачи исследования: раскрыть сущность понятия «профессиональное общение» и роль социокультурного компонента в его эффективной реализации; отобрать значимые для успешного профессионального взаимодействия нормативные компоненты делового этикета Китая; выявить уровень представлений студентов, изучающих китайский язык, о нормах китайского делового этикета.

Обратимся к понятию профессионального общения с позиции субъектов взаимодействия и охарактеризуем его с учетом социокультурного контекста. Профессиональное деловое общение характеризуется взаимодействием субъектов как носителей профессионального опыта. Главными задачами данного взаимодействия являются следующие: обмен информацией в производственной ситуации; достижение взаимного согласия; поддержание функционирования профессиональной общности, механизмом которой является актуализация профессиональной идентичности. Согласно И.А. Зимней, профессиональное общение может осуществляться как в виде межличностных, так и массовых контактов. Межличностное профессиональное общение является более частотной формой и представлено непосредственными контактами двух или более коммуникантов

Таблица 1

Особенности представлений студентов о нормах делового этикета Китая

Вопросы, структурированные по четырем блокам нормативных требований делового этикета Китая	*Ответы (%)*	
	Правильные	Неправильные
Вопросы первого блока (нормативные требования к проведению телефонного разговора)		
Как следует отвечать на телефонное обращение второй стороны?	15,5	84,5
Каким образом нужно продемонстрировать обратную связь относительно обсуждаемого вопроса?	4,4	95,6
Что следует сделать для лучшего понимания условий и требований второй стороны?	76,6	23,4
Как правильно завершить телефонный разговор с обратившейся стороной?	75,3	24,7
Назовите требования к подготовке делового телефонного разговора?	68,4	31,6
Вопросы второго блока (нормативные требования к представлению участников)		
Сколько минут должна длиться самопрезентация участников?	44,5	55,5
Какие аспекты включает в себя представление, какова их последовательность?	62,3	37,7
Сколько регалий допустимо назвать при представлении участников?	23,2	76,8
Кто первым должен передать визитную карточку с учетом статуса партнеров?	46,7	53,3
Что нужно сделать при получении визитной карточки для проявления уважения к собеседнику?	25,3	74,7
В случае отсутствия визитной карточки как правильно это аргументировать?	51,1	48,9
Вопросы третьего блока (нормативные требования к организации приемов)		
При передвижении с лицами, старшими по должности, с какой стороны следует идти?	40	60
При подъеме по лестнице, какую позицию следует занять гостям?	15,6	84,4
Какую позицию следует занять гостям при спуске с лестницы?	37,8	62,2
Какое место относительно двери занимает принимающая сторона при рассадке во время приема?	38,8	61,2
С какой стороны от организаторов приема должны расположиться гости при рассадке во время приема?	16,5	83,5
Имеет ли значение форма и размер стола, за которым проходят переговоры?	24,1	75,9
Вопросы четвертого блока (нормативные требования к организации банкетов)		
В какой момент руководитель принимающей стороны должен произнести приветственное слово?	15,6	84,4
Какие места следует занять главам делегаций относительно друг друга во время банкета?	20	80
Какие места следует занять вторым по статусу лицам относительно глав делегаций во время банкета?	13,3	86,7
В какой момент, согласно деловому этикету, следует приступать к трапезе?	80	20
Как следует произнести благодарственный тост в адрес организаторов встречи (гостей)?	25	75
Следует ли организовывать ответный банкет для принимающей стороны?	35,4	64,6

[2]. Бодалев А.А. выделяет следующие функции общения: коммуникативную, заключающуюся в обмене информацией между ее носителями; интерактивную, целью которой является установление взаимодействия участников профессионального общения; перцептивную, цель которой состоит в восприятии профессиональной информации и субъектов по взаимодействию [3]. Выполнение данных функций в полной мере возможно при условии владения субъектами взаимодействия социокультурными знаниями и компетенциями, в том числе в сфере делового этикета, что находит отражение в языке как основном средстве коммуникации [4].

Культура Китая, которая насчитывает около четырех тысяч лет философского и политического развития, является одной из самых древних и самобытных в мире. Особенности национального делового этикета исторически служат неотъемлемой частью традиционной китайской культуры [5].

Основным средством регламентирования поведения в традиционной культуре Китая считаются этико-ритуальные нормы [6], которые отражены в конфуцианских учениях и определяют разницу между китайской и другими культурами. Конфуцианские учения требуют от человека беспрекословного следования правилам и выполнения требований, которые предписаны определенной социальной ролью [7]. Следование данным правилам оказывает человеку помощь в социализации, позволяет занять достойное место в социуме, принять ту социальную роль, которая ему уготовлена. Ведущим принципом конфуцианской этики является понятие жэнь («гуманность») как высший закон взаимоотношений людей в обществе и семье. Жэнь достигается путём нравственного самоусовершенствования на основе соблюдения ли («этикета») – норм поведения, базирующихся на почтительности и уважении к старшим по возрасту и положению, почитании родителей, преданности государю, вежливости [8].

Изучением делового этикета, принятого в китайской культуре, занимаются отечественные ученые-востоковеды, а также зарубежные исследователи [9; 10]. Авторы едины в утверждении особой роли норм деловой культуры в организации эффективного профессионального взаимодействия.

Анализ вышеназванных исследований позволил выделить ряд компонентов деловой культуры, наиболее значимых для эффективного профессионального общения и не нашедших отражения в полной мере в содержании профессиональной подготовки студентов-международников. Компоненты делового этикета были распределены по четырем нормативным блокам, которые охватывали требования делового этикета к телефонному разговору, к представлению участников делового общения, к организации приемов и банкетов. Уровни владения студентами данными нормами делового этикета выявлялись в процессе анкетирования, результаты которого представлены ниже.

Результаты анкетирования

Для определения уровня представлений студентов, изучающих китайский язык, о нормах делового этикета Китая, что отвечало задаче исследования, было проведено анкетирование. Вопросы разработанной анкеты были распределены по четырем блокам, охватывающим наиболее востребованные в практике профессионального общения представителей двух культур, нормы делового этикета. Первый нормативный блок вопросов касался правил проведения делового телефонного разговора, второй – правил представления участников делового общения, третий – правил поведения во время приема, четвертый – правил организации банкета. В анкетировании приняло участие 65 студентов 1, 2 и 3 курсов МГИМО МИД России, изучающих китайский язык. При отборе вопросов анкеты использовались работы отечественных и китайских авторов, среди которых К. Куик и М. Виреrг [11], Цзян, Ш. [12], Чен Минг-Джер [13]. Результаты анкетирования студентов по вышеназванным блокам вопросов отражены в табл. 1.

Качественный анализ ответов студентов позволил выявить ряд особенностей их представлений о нормах делового этикета Китая. В подавляющем большинстве ответы носили обобщенный, неконкретный характер. Студенты не смогли назвать значимые детали различных аспектов делового этикета, которые играют существенную роль в эффективном профессиональном общении с китайскими коллегами. Как следует из таблицы, особую трудность вызвали вопросы третьего и четвертого блоков, касающиеся требований к организации приемов (71,2% ответов оказались неверными) и банкетов (68,5% ответов оказались неверными). Например, студенты не были осведомлены о правилах рассадки во время банкета, которая проводится по принципу «протокольного старшинства». Это подразумевает, что главы делегаций обеих сторон располагаются друг напротив друга, соответственно вторые лица по статусу занимают места справа от них. Приступать к трапезе всем присутствующим положено только после руководителя принимающей стороны. Во время деловых переговоров действуют иные правила рассадки: гости рассаживаются спиной к входу и лицом к окну, в то время как принимающая сторона занимает место лицом к двери. Существенное значение отводится размеру и форме стола, определяющих дистанцию между сторонами, подчеркивающих либо официальный, либо доверительный характер встречи.

Большинство студентов затруднились дать конкретные ответы на вопросы, касающиеся правильной позиции, которую следует занимать гостям во время различных передвижений и перемещений с представителями принимающей стороны. Так, многие студенты не знали, что при передвижении с лицами, старшими по должности, следует идти позади них с левой стороны (60% ответов на данный вопрос были неверными), что во время подъема по лестнице гости должны держаться впереди руководителя (84,4% неверных ответов), а во время спуска – позади (62,2% неверных ответов). Большая часть студентов не смогли дать конкретных ответов на вопросы о том, как правильно произнести благодарственный тост (75% неверных ответов), организовать ответный банкет для принимающей стороны (64,6% неверных ответов).

Определенные трудности вызвали вопросы, касающиеся знания правил обмена визитными карточками, что строго регламентировано в китайской деловой культуре. Так, далеко не все студенты знали, что первым должен передать визитную карточку младший по статусу, сопровождая свои действия наклоном (53,3% неверных ответов). При получении визитной карточки, согласно нормам этикета, важно принять ее двумя руками, подчеркивая значимость получаемой информации, и ознакомиться с ее содержанием при собеседнике, подтвердив имя и должность, что служит проявлением уважения к нему (74,7% ответов на данный вопрос были неверными). Количество регалий, обозначенных в визитной карточке, не должно превышать две позиции (76,8% неверных ответов). При отсутствии визитной карточки следует найти объективные причины этому, не списывая на забывчивость (48,9% ответов на данный вопрос были неточными).

Для количественного анализа полученных результатов были выделены три уровня представлений студентов о нормах деловой культуры, принятых в Китае. К высокому уровню представлений были отнесены ответы со значением от 70–100%. К среднему уровню были отнесены ответы со значением от 40–69%. К низкому уровню – со значением от 0–39%. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни представлений студентов о нормах делового этикета

Уровни представлений студентов (всего три)	*Количество студентов (всего* 65)
Высокий (70–100%)	8
Средний (40–69%)	40
Низкий (0–39%)	52

Как следует из табл., большинство опрошенных студентов имели низкий уровень представлений о деловом этикете Китая. Полученные результаты указали на актуальность специальной работы по формированию у студентов представлений об особенностях деловой культуры Китая, что позволит повысить готовность к эффективному профессиональному общению.

Проведенное исследование позволило актуализировать роль знаний о нормах делового этикета в контексте формирования готовности студентов к эффективному профессиональному взаимодействию на китайском языке. С учетом значимости социокультурного компонента в профессиональном общении:

– обоснована роль делового этикета как необходимого аспекта социокультурной составляющей профессиональной подготовки в вузе;

– отобраны нормы делового этикета, особенно востребованные в условиях взаимодействия с китайскими партнерами;

– изучены особенности представлений студентов о деловом этикете, принятом в китайской культуре;

– внесены предложения по обогащению содержания образования знаниями основ деловой культуры, что особенно актуально для студентов-международников, изучающих китайский язык.

Отношения между Россией и Китаем оцениваются современной дипломатией как приоритетные. В условиях многостороннего сотрудничества и сближения двух государств повышается востребованность в специалистах, не только владеющих на высоком уровне китайским языком, но и готовых к профессиональному общению с учетом принятых норм делового этикета. Данный аспект слабо представлен в современной методике обучения языку, что, в свою очередь, приводит, как показали результаты осуществленного анкетирования, к недостаточному уровню знаний и умений студентов в данной сфере. В работе сделан вывод о необходимости целенаправленного формирования знаний студентов о нормах делового этикета Китая с учетом обнаруженного противоречия: констатации существенной роли данных знаний в построении успешных деловых контактов, с одной стороны, и низкого уровня представлений о нормах делового этикета, выявленного у большинства студентов, с другой стороны.

Перспективным направлением теоретико-прикладного исследования может служить обновление перечня профессиональных компетенций студентов-международников в аспекте формирования готовности к применению норм делового этикета страны изучаемого языка в профессиональном общении. Также актуальна разработка адекватных методов и приемов освоения данной компетенции в образовательном процессе вуза, что повысит качество профессионального образования, обеспечит готовность к эффективному деловому общению представителей дружественных культур.

Библиографический список

1. Пичкова Л.С., Пантюхова Л.В., Дедкова Г.И. Вопросы кросс-культурных различий в деловом общении. *Право и управление. XXI век.* 2020; № 3 (56): 41–48.
2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Профессиональное образование.* 2006; № 2: 18–21.
3. Бодалев А.А. *Психология общения: избранные психологические труды.* Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Шишлова Е.Э. Социокультурная компетентность как показатель качества профессиональной подготовки специалиста. *Высшее образование в России.* 2020; Т. 20; № 5: 95–102.
5. Поданева А.В. Бизнес-этикет в Китае. *Вопросы науки и образования.* 2017; № 7 (8): 90–94.
6. Ли Ц. Этикетное поведение как реализация конфуцианских ценностей. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2015; Т. 5; № 3: 92–100.
7. Mingyuan G. *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education.* Hong Kong: Hong Kong University Press, 2001.
8. Петрунина Ж.В. Российско-китайский межкультурный диалог в реалиях международных отношений на Дальнем Востоке. *Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. Науки о человеке, обществе и культуре.* 2018; № I-2 (33): 10–13.
9. Маслов А.А. *Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения.* Москва: Рипол Классик, 2013.
10. Гестеланд Р. *Кросс-культурное поведение в бизнесе: маркетинговые исследования, ведение переговоров, менеджмент в различных культурах*. Москва: Баланс-Клуб, 2006.
11. Куик С., Виреrг М. Снова о межкультурных переговорах: чем новое поколение азиатов отличается от предшествующего. *Управление корпоративной культурой.* 2012; Т. 3: 182–193.
12. Цзян Ш. Анализ различий русского и китайского речевого этикета в деловом банкете *Litera.* 2022; № 10: 1–6.
13. Чен М.-Дж. *Китайский бизнес изнутри: пособие по выстраиванию деловых отношений с китайскими партнерами.* Москва: Эксмо, 2009.

References

1. Pichkova L.S., Pantyuhova L.V., Dedkova G.I. Voprosy kross-kul'turnyh razlichij v delovom obschenii. *Pravo i upravlenie. HHI vek.* 2020; № 3 (56): 41-48.
2. Zimnyaya I.A. Obschaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka. *Professional'noe obrazovanie.* 2006; № 2: 18-21.
3. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya: izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO «MOD`EK», 1996.
4. Shishlova E.`E. Sociokul'turnaya kompetentnost' kak pokazatel' kachestva professional'noj podgotovki specialista. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2020; T. 20; № 5: 95-102.
5. Podaneva A.V. Biznes-`etiket v Kitae. *Voprosy nauki i obrazovaniya.* 2017; № 7 (8): 90-94.
6. Li C. `Etiketnoe povedenie kak realizaciya konfucianskih cennostej. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2015; T. 5; № 3: 92-100.
7. Mingyuan G. *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education.* Hong Kong: Hong Kong University Press, 2001.
8. Petrunina Zh.V. Rossijsko-kitajskij mezhkul'turnyj dialog v realiyah mezhdunarodnyh otnoshenij na Dal'nem Vostoke. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Nauki o cheloveke, obschestve i kul'ture.* 2018; № I-2 (33): 10-13.
9. Maslov A.A. *Nablyudaya za kitajcami. Skrytye pravila povedeniya.* Moskva: Ripol Klassik, 2013.
10. Gesteland R. *Kross-kul'turnoe povedenie v biznese: marketingovye issledovaniya, vedenie peregovorov, menedzhment v razlichnyh kul'turah*. Moskva: Balans-Klub, 2006.
11. Kuik S., Viregg M. Snova o mezhkul'turnyh peregovorah: chem novoe pokolenie aziatov otlichaetsya ot predshestvuyuschego. *Upravlenie korporativnoj kul'turoj.* 2012; T. 3: 182-193.
12. Czyan Sh. Analiz razlichij russkogo i kitajskogo rechevogo `etiketa v delovom bankete *Litera.* 2022; № 10: 1-6.
13. Chen M.-Dzh. *Kitajskij biznes iznutri: posobie po vystraivaniyu delovyh otnoshenij s kitajskimi partnerami.* Moskva: `Eksmo, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-236-239

***Schekoldina A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
***Popova O.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: popova@volsu.ru*
***Arzhanovskaya A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: arjanovskaya@volsu.ru*

PROJECT INTERNSHIP AS A MEANS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN FUTURE TEACHERS. The article examines the role and place of project internship in the formation and development of soft skills among future foreign language teachers. The authors emphasize the importance of soft skills in the professional development of teachers. As an example, the article describes a long-term multimedia educational ICT project implemented in the form of a startup. Within the framework of the proposed study, the authors use such methods as analysis and synthesis, empirical generalization of personal pedagogical experience, observation of activities of students during project internship with survey elements. Generalizing the experience of implementing projects of this kind allows identifying a number of technological problems. Analysis of the results obtained by researchers, their own practical teaching experience, as well as the results of communication with participants in the educational process, allowed the authors to come to the conclusion that it is necessary to do systematic work at universities to prepare lecturers to carry out pedagogical activities in the formation and development of soft skills among students.

Key words: **internship, project internship, project activity, soft skills, startup**

***А.В. Щеколдина,** канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
***О.Ю. Попова,** канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*
***А.В. Аржановская**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: arjanovskaya@volsu.ru*

ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В данной статье рассматриваются роль и место производственной проектной практики в формировании и развитии soft skills у будущих учителей иностранного языка. Авторы подчеркивают важность гибких навыков в профессиональном становлении педагогов. В качестве примера в статье описывается ИКТ-проект, выполненный в форме стартапа. В рамках предлагаемого исследования авторы опирались на такие методы, как анализ и синтез, эмпирическое обобщение личного педагогического опыта, наблюдения за деятельностью студентов в ходе проектной практики с элементами опроса. Обобщение опыта реализации проектов такого рода позволяет выявить ряд проблем технологического характера. Авторы приходят к выводу о необходимости проведения в вузе систематической работы по подготовке преподавателей к осуществлению педагогической деятельности по формированию и развитию soft skills у студентов.

Ключевые слова: **производственная практика, проектная практика, проектная деятельность, soft skills, стартап**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время к подготовке специалистов в системе высшего образования, и педагогического образования в том числе, предъявляются все более возрастающие требования. Компетентностный подход предполагает наличие у выпускников не только хорошего знания предмета, но и владение целым рядом навыков метапредметного уровня, а именно – критическим мышлением, креативностью, умением работать в команде, адаптивностью, социальной активностью, конкурентоспособностью, а также навыками публичного выступления, делового и цифрового общения. Эти навыки принято называть soft skills (гибкие навыки). Они тесно связаны с личностными качествами специалистов и играют важную роль в любой профессиональной деятельности. Более того, сформированные soft skills, по мнению некоторых исследователей, являются «предикторами жизненного самоосуществления студентов» [1].

В Волгоградском государственном университете работа по формированию гибких навыков у студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Английский язык и немец-

кий язык (бакалавриат)» осуществляется в процессе изучения таких дисциплин как «Проектная деятельность» и «Стартап и основы проектной деятельности». Завершающим этапом этой работы является проектная практика.

Цель данного исследования – определить роль и место производственной проектной практики в системе подготовки будущих педагогов, а также ее значимость в формировании и развитии soft skills, которые во многом определяют успешность выпускников в их будущей профессиональной деятельности. Представляется, что данные навыки крайне важны любому учителю, поскольку стимулируют стремление к новым знаниям, позволяют успешно создавать и применять инновационные продукты, повышают стрессоустойчивость, способствуют развитию творческой активности.

Для реализации данной цели представляется необходимым решить следующие задачи:

– выявить педагогические условия формирования soft skills у будущих педагогов;

– обозначить основные проблемы, возникающие в ходе осуществления проектной деятельности в целом и в разработке стартап-проекта с использованием ИКТ в частности;

– описать опыт организации и проведения проектной практики в форме стартапа со студентами педагогического направления подготовки;

– дать методические рекомендации по использованию проектной практики в форме стартапа с целью формирования и развития гибких навыков у будущих педагогов.

Научная новизна нашего исследования заключается в обосновании эффективности использования проектной деятельности в форме стартапа для формирования и развития soft skills.

Теоретической базой нашего исследования являются работы российских ученых, посвященные организации проектной деятельности [2–11]. В своей статье мы также использовали опыт отечественных и зарубежных исследователей, описывающих роль гибких навыков в формировании качеств будущего профессионала [12–22 и др.].

В процессе исследования мы опирались на такие методы, как анализ и синтез, эмпирическое обобщение личного педагогического опыта, наблюдение за деятельностью студентов в ходе проектной практики с элементами опроса.

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности использования полученных результатов в работе педагогов высшей школы по организации проектных практик, а также в разработке методических рекомендаций по формированию гибких навыков у будущих учителей иностранного языка.

Производственная проектная практика является обязательным видом учебной работы и входит в раздел «Комплексные модули» ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Успешное прохождение практики возможно при условии усвоения знаний по теории изучаемых иностранных языков, педагогике и методике преподавания иностранных языков, лингвистическим дисциплинам, знакомящим с разными направлениями лингвистики. В Волгоградском государственном университете студенты проходят данную практику во втором семестре четвертого курса. Общая трудоемкость практики составляет 4 зачетных единицы продолжительностью 144 часов.

В качестве подготовительной работы для успешной организации данной практики на предыдущих курсах студентам предлагаются для изучения такие дисциплины, как «Проектная деятельность» и «Стартап и основы проектной деятельности», которые также являются частью комплексного модуля. Благодаря данным дисциплинам студенты знакомятся с основами проектной деятельности, формами и способами социального взаимодействия, принципами командной работы. Кроме того, студенты учатся формулировать цель и задачи проекта, определять методологию работы над проектом, выполнять соответствующие виды анализа в области профессиональной деятельности, использовать полученные в ходе исследования результаты для разработки и реализации педагогических проектов.

Целью проектной практики является формирование проектного мышления и приобретение практических навыков разработки и реализации собственного проекта в сфере преподавания иностранных языков. При реализации данной цели происходит дальнейшее развитие soft skills, таких как творческое мышление, умение выбирать оптимальный способ решения проблемных задач, анализ возможных последствий личных действий в социальном взаимодействии и командной работе и т. д.

Предполагается, что проектная практика является подготовкой к заключительному этапу производственной педагогической практики и написанию выпускной квалификационной работы. Гибкие навыки, приобретенные в ходе проектной практики, дают возможность студентам более эффективно организовать учебную и внеклассную работу учащихся во время педагогической практики, результаты которой впоследствии находят отражение в их выпускной работе.

Производственная проектная практика является стационарной и проводится без отрыва от аудиторных занятий. Практикой руководят ведущие преподаватели кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики – доктора и кандидаты педагогических и филологических наук.

Проектная практика у студентов Волгоградского государственного университета предполагает четыре этапа (подготовительный, ориентировочный, основной и заключительный). Следует отметить, что данный вид практики может носить как индивидуальный, так и групповой характер. Кроме того, проекты могут различаться по ведущей деятельности (поисковые, исследовательские, а также проекты в форме стартапа). В зависимости от сферы применения результатов проекты могут быть страноведческими, лингвистическими и культурологическими, по степени продолжительности – краткосрочными, средней продолжительности и долгосрочными. Результатом работы над проектом могут стать самые разнообразные продукты: Web-сайт, анализ данных социологического опроса, атлас/карта, видеофильм, газета/журнал, мультимедийная презентация, стендовый доклад.

На подготовительном этапе практики студенты определяют, какой тип проекта они будут разрабатывать (индивидуальный или групповой) и получают задание на практику. На этом же этапе проходит установочная конференция, в ходе которой решаются организационные вопросы, и проводится инструктаж по технике безопасности. Кроме того, преподаватель доводит до сведения студентов информацию о задачах и программе практики и объясняет требования к оформлению отчетной документации.

На ориентировочном этапе студенты делают обзор лингводидактической литературы по теме своего индивидуального задания, после чего преподаватель проводит собеседование, в ходе которого студентам могут быть предложены следующие вопросы:

– Какие задачи решает использование ИКТ в организации проектной деятельности?

– Что понимается под телекоммуникационным проектом?

– Что такое метод проектов?

– Дайте определение понятиям «инновация», «инновационный проект», «инновационное проектирование».

– Назовите типы и примеры проектов по характеру контактов, по количеству участников, по времени проведения проекта.

– Чем отличается обычный проект от инновационного проекта?

– Почему педагоги мира обращаются к технологиям сотрудничества и проектов?

– По каким критериям можно оценить инновационный проект?

Затем вместе с преподавателем обучающиеся разрабатывают методику работы над проектом, определяют проблему, на решение которой будет направлен их будущий проект, и ставят цели и задачи своей проектной деятельности.

На основном этапе происходит подготовка к презентации продукта проекта, описание этапов реализации проекта, обоснование актуальности проекта, оценка технологических рисков, определение потенциальной целевой аудитории. В качестве формы отчетности на данном этапе выступает паспорт проекта.

Заключительный этап включает в себя подготовку отчета о прохождении практики и проведение отчетной конференции с демонстрацией презентаций, подготовленных студентами.

В качестве примера одного из продуктов проектной практики нами будет рассмотрен долгосрочный мультимедийный образовательный стартап-проект QROOMS (Квеструм) со страноведческой, лингвистической и культурологической направленностью. Данный проект носит коллективный характер и выполнен группой студентов из шести человек. Основные цели проекта QROOMS включают освоение элементов личностно ориентированного обучения и развитие soft skills с использованием виртуальных объектов в информационной среде; содействие самостоятельному выстраиванию учениками индивидуальной траектории обучения английскому языку.

Рассматриваемый проект является интерактивной цифровой платформой, адаптированной к поурочному изучению английского языка на материале серии учебников Starlight, которая в рамках технологического направления EDUNET способствует геймификации учебного процесса и повышению мотивации учеников. Содержательный компонент квестов полностью соответствует тематическому планированию учебников Starlight, а также включает большое количество дополнительного материала страноведческой и лингвокультурной направленности. Квесты проблемно ориентированы и имеют сложную разноплановую структуру – ход и финал квестов непредсказуемы, выстраиваемый маршрут полностью зависит от действий учащихся, что способствует индивидуализации учебного процесса. Предлагаемый квеструм представляет собой эффективный инструмент изучения иностранного языка, благодаря которому учащиеся смогут подготовиться к решению предстоящих задач в реальных языковых ситуациях, используя пробные действия в виртуальном пространстве. Интерактивная платформа QROOMS способствует системному развитию грамматических, лексических и фонетических навыков, обеспечивая знакомство с культурными и социальными реалиями страны изучаемого языка.

Разработанная в ходе проектной практики цифровая платформа *QROOMS*, содержащая различные квесты, соответствующие тематике линейки учебника Starlight, прошла апробацию на акселераторе научно-технологических инициатив в рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» (ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», 2022 г.), и ее разработчики, студентки 4 курса, стали победителями проекта.

Актуальность проекта заключается в том, что разработанный специально под школьную программу Квеструм дает возможность тренировать различные аспекты языка с использованием ИКТ. Данный формат очень релевантен для

современных школьников, поскольку в интернет-пространстве существуют различные программы, но в них сложно ориентироваться, так как нет определенной системы. Помимо лингвокультурных тем, в созданном Квеструме были учтены особенности изучения материала по программе Starlight.

Необходимо отметить, что данный проект подвержен определенным технологическим рискам, среди которых наиболее значимыми являются:

– риск некачественно запрограммированного сайта,
– возникновение технических проблем с сайтом,
– риск запрета сайта к индексации поисковыми системами,
– риск остановки выпуска учебного пособия Starlight и исключение его из школьной программы, на основании которого строится цифровая платформа.

Представляется, что использование продукта данного стартап-проекта будет содействовать развитию интереса к английскому языку в целом и лингвокультурному аспекту языка в частности. Кроме того, разработанные квесты будут стимулировать творческие способности, воображение и критическое мышление обучающихся в условиях иноязычной среды; формировать навыки исследовательской деятельности и умение самостоятельно работать с литературой; расширять кругозор и повышать эрудицию. Одновременно с приобретением soft skills будет осуществляться системное развитие грамматических, лексических и фонетических навыков.

Ответы студентов на вопросы, предложенные им в ходе собеседования после проведения проектной практики и презентации ее результатов, демонстрируют большой интерес будущих педагогов к такого рода деятельности. Студенты полагают, что в ходе выполнения проекта они научились работать в команде, значительно расширили свой кругозор, повысили свой уровень владения информационными технологиями с целью их использования в обучении школьников, научились критически оценивать и творчески использовать материал учебного пособия, осознали свою успешность при конкуренции с разработчиками других проектов, что повлияло на их дальнейшую мотивацию. Вышеперечисленные результаты свидетельствуют, что проектная деятельность, в том числе проектная практика, играет важную роль в формировании soft skills у будущих профессионалов.

Проанализировав результаты, полученные педагогами-исследователями, собственный практический опыт преподавания, а также результаты общения со студентами и преподавателями, мы пришли к заключению, что одним из основных педагогических условий формирования гибких навыков является готовность и способность преподавателя демонстрировать владение этими навыками и создание условий для их формирования у обучающихся. Эффективным способом организации такой работы нам представляется участие в разработке разнообразных проектов в ходе проектной практики. Особым условием успешности любого ИКТ-проекта является высокий уровень владения инфокоммуникационными технологиями. Если говорить о разработке стартап-проекта, в этом случае, несомненно, необходимым является наличие у студентов знаний по организации стартапов.

Что касается проблем, возникающих при реализации проекта, мы уделили особое внимание проектам с использованием инфокоммуникационных технологий и пришли к выводу, что проекты такого типа подвержены, прежде всего, разного рода технологическим рискам. В частности, проект создания обучающей платформы, описанный нами в статье, может столкнуться с такими рисками, как некачественно запрограммированный сайт, технические проблемы с сайтом, запрет сайта к индексации поисковыми системами. Однако описанный нами опыт реализации стартап-проекта в форме цифровой образовательной платформы позволяет сделать вывод о том, что наличие определенных технологических рисков при разработке такого рода проектов перевешивается их эффективностью при организации деятельности, направленной на формирование soft skills.

Работа авторов статьи по проведению производственной проектной практики, а также опыт использования такой практики с целью формирования гибких навыков у студентов педагогического направления подготовки нашли отражение в коллективном методическом пособии для преподавателей высшей школы [23].

Наш опыт также позволяет сделать вывод о необходимости организации в вузе целенаправленной работы по совершенствованию компетенций профессорско-преподавательского состава в области развития soft skills будущих педагогов. Профессиональный стандарт преподавателя вуза должен обязательно включать в себя требования к его квалификации и компетенциям, которые позволили бы успешно осуществлять педагогическую деятельность с акцентом на формирование гибких навыков у студентов.

Библиографический список

1. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft Skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 65–89.
2. Анастасова Е.В., Лукина А.К. Проектная деятельность студентов во время педагогической практики: трудности и особенности. *Научно-педагогическое обозрение*. 2016; Выпуск 3 (13): 63–67.
3. Борздун В.Н., Григоренко Н.Н. Метод проектов в организации педагогической практики в творческом вузе. *Вестник КемГУКИ*. 2017; № 38: 210–220.
4. Вылегжанина С.Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения. *Вестник Марийского государственного университета*. 2019; Т. 13, № 2: 153–160.
5. Газизова Т.В., Колесникова Т.А., Пеленков А.И. Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2016; № 1: 79–85.
6. Изимариева З.Н. Инновационные технологии в высшем образовании: метод проектов. *Преподаватель XXI век*. 2018; № 4: 103–111.
7. Кизрина Н.Г. Формирование проектной компетентности будущих учителей иностранных языков (на примере Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева). *Грамота*. 2019; Т. 4, Выпуск 3: 82–87.
8. Лазутова Л.А., Левина Е.А. Использование проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык» в педагогическом вузе. *Самарский научный вестник*. 2018; Т. 7, № 3 (24): 333–339.
9. Овинова Л.Н., Шрайбер Е.Г., Колмакова В.С. Педагогические условия реализации метода проектов в образовательном процессе вуза. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019; Т. 11, № 2: 79–90.
10. Смагина Е.А. Характеристика профессиональных компетенций в проектной деятельности бакалавров педагогического образования (профиль «Иностранный язык»). *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2016; № 3 (72): 338–341.
11. Чирейкина О.Ю. Проектная технология на занятиях по иностранному языку как часть практико-ориентированного обучения в вузе. *Грамота*. 2017; № 6 (72), Ч. 1: 210–212.
12. Абашкина О. *Soft skills: ключ к карьере*. Available at: https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere
13. Бацунов С.Н., Дереча И.И, Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2018; № 4: 198–207.
14. Василиженко М.В. Формирование soft skills у студентов при обучении иностранному языку посредством внедрения технологии проектной деятельности. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2020; Т. 12, № 1: 137–148.
15. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Рудницкий Э.А. Формирование Soft skills в условиях социально общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 4 (40): 91–101.
16. Платонова Р.И., Михина Г.Б. Актуальность Soft Skills в профессиональном плане будущих специалистов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018; Т. 7, № 4 (25): 177–181.
17. Уварина Н.В., Савченков А.В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2019; Т. 11, № 3: 27–36.
18. Файзуллина С.В. Soft Skills – надо ли знать о них педагогам? *Лаборатория педагогического мастерства*. Available at: https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatelnaya-tematika/all/2019/03/31/soft-skills-nado-li-znat-o-nih-pedagogam
19. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2017; № 1 (28): 53–58.
20. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования*. 2016; Т. 2, № 4: 222–234.
21. Chasidim H., Almog D., Mark S. Fostering soft skills in project-oriented learning within an agile atmosphere. *European Journal of Engineering Education*. 2017; № 43 (8): 1–13.
22. Muhleisen S., Oberhuber N. Karrierefaktor Soft Skills. *Rudolf Haufe Verlag*. 2005.
23. *Методические рекомендации по организации и проведению практик по направлению подготовки – 44.03.05 Педагогическое образование» профиль подготовки – «Англиский язык и немецкий язык», квалификация выпускника – бакалавр*. Волгоград. Издательство ВолГУ. 2020.

References

1. Stepanova L.N., Zeer `E.F. Soft Skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 65-89.
2. Anastasova E.V., Lukina A.K. Proektnaya deyatel'nost' studentov vo vremya pedagogicheskoj praktiki: trudnosti i osobennosti. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2016; Vypusk 3 (13): 63-67.
3. Borzdun V.N., Grigorenko N.N. Metod proektov v organizacii pedagogicheskoj praktiki v tvorcheskom vuze. *Vestnik KemGUKI*. 2017; № 38: 210-220.
4. Vylegzhanina S.Yu. Opyt realizacii proektnoj deyatel'nosti v vuze: problemy i puti resheniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; T. 13, № 2: 153-160.
5. Gazizova T.V., Kolesnikova T.A., Pelenkov A.I. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k proektnoj deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 1: 79-85.

6. Izimarieva Z.N. Innovacionnye tehnologii v vysshem obrazovanii: metod proektov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; № 4: 103-111.
7. Kizrina N.G. Formirovanie proektnoj kompetentnosti buduschih uchitelej inostrannyh yazykov (na primere Mordovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. M.E. Evsev'eva). *Gramota*. 2019; T. 4, Vypusk 3: 82-87.
8. Lazutova L.A., Levina E.A. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti v sisteme professional'noj podgotovki bakalavrov po profilyu «Inostrannyj yazyk» v pedagogicheskom vuze. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2018; T. 7, № 3 (24): 333-339.
9. Ovinova L.N., Shrajber E.G., Kolmakova V.S. Pedagogicheskie usloviya realizacii metoda proektov v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019; T. 11, № 2: 79-90.
10. Smagina E.A. Harakteristika professional'nyh kompetencij v proektnoj deyatel'nosti bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya (profil' «Inostrannyj yazyk»). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 3 (72): 338-341.
11. Chirejkina O.Yu. Proektnaya tehnologiya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku kak chast' praktiko-orientirovannogo obucheniya v vuze. *Gramota*. 2017; № 6 (72), Ch. 1: 210-212.
12. Abashkina O. *Soft skills: klyuch k kar'ere*. Available at: https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere
13. Bacunov S.N., Derecha I.I, Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2018; № 4: 198-207.
14. Vasilizhenko M.V. Formirovanie soft skills u studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku posredstvom vnedreniya tehnologii proektnoj deyatel'nosti. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2020; T. 12, № 1: 137-148.
15. Osipova S.I., Gafurova N.V., Rudnickij `E.A. Formirovanie Soft skills v usloviyah social'no obschestvennyh praktik studentov pri realizacii obrazovatel'noj programmy v ideologii Mezhdunarodnoj iniciativy CDIO. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4 (40): 91-101.
16. Platonova R.I., Mihina G.B. Aktual'nost' Soft Skills v professional'nom plane buduschih specialistov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2018; T. 7, № 4 (25): 177-181.
17. Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Professional'naya gibkost' kak «soft skills» pedagoga. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2019; T. 11, № 3: 27-36.
18. Fajzullina S.V. Soft Skills – nado li znat' o nih pedagogam? *Laboratoriya pedagogicheskogo masterstva*. Available at: https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatelnaya-tematika/all/2019/03/31/soft-skills-nado-li-znat-o-nih-pedagogam
19. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formirovanie soft-skills (myagkih kompetencij): podhody k integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta, klassifikaciya, operacionalizaciya. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2017; № 1 (28): 53-58.
20. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2016; T. 2, № 4: 222-234.
21. Chasidim H., Almog D., Mark S. Fostering soft skills in project-oriented learning within an agile atmosphere. *European Journal of Engineering Education*. 2017; № 43 (8): 1-13.
22. Muhleisen S., Oberhuber N. Karrierefaktor Soft Skills. *Rudolf Haufe Verlag*. 2005.
23. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu praktik po napravleniyu podgotovki – 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' podgotovki – «Anglijskij yazyk i nemeckij yazyk», kvalifikaciya vypusknika – bakalavr*. Volgograd. Izdatel'stvo VolGU. 2020.

Статья поступила в редакцию 23.11.23

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-239-242

Pogrebnyak Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages and International Relations of Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*

Yuan Yanping*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Foreign Languages and International Relations of Zhengzhou University (Zhengzhou, China), corresponding author, E-mail: yuanyp202@163.com*

Pashkovskaia N.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: n.pashkovskaia@inbox.ru*

CONCEPTUAL METHOD AS A MEANS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS. The article reveals a new method of teaching the Russian language to foreign students, namely, the development of new knowledge through the analysis of concepts of Russian linguistic culture. The purpose of the article is to show that the formation of cultural competence of foreign students can be carried out through the analysis of the basic concepts of the Russian language picture of the world, namely, the concepts of "soul", "destiny" and "longing". The research offers a specific technique for describing the notional component of the concept of "soul" in modern Russian linguistic culture based on the material of Internet statuses: first, the definition of the key word of the concept is given; then foreign students read and analyze, based on the dictionary meanings of words, each of the Internet statuses proposed by the teacher; then students express an opinion on this meaning in a particular utterance; then students determine the significance of the proposed utterance for their native culture; later students compare the characteristics of the identified component of meaning in their native and Russian cultures; in conclusion, students express their opinion about this concept in their native and Russian linguistic cultures. According to the authors, the conceptual method of teaching is very effective, as it makes it possible to simultaneously give foreign students a more complete idea of Russia, develop their communication skills and abilities, enrich the individual consciousness of students at the level of their personal worldview and increase interest in learning the Russian language and culture.

Key words: **foreign student, concept, concept methodology, culturological competence, Russian linguistic culture, Internet status, soul**

Ю.В. Погребняк*, д-р филол. наук, доц., Институт международного образования Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru*

Юань Яньпин*, канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков и международных отношений Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, автор-корреспондент, E-mail: yuanyp202@163.com*

Н.Д. Пашковская*, канд. пед. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, Россия. E-mail: n.pashkovskaia@inbox.ru*

КОНЦЕПТНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В предлагаемой статье рассматривается новый метод обучения русскому языку иностранных студентов – освоение новых знаний через анализ концептов русской лингвокультуры. Целью статьи является показать, что формирование культуроведческой компетенции иностранных студентов можно осуществлять через анализ базовых концептов русскоязычной национальной картины мира, а именно – концепта «душа». В данной статье предлагается конкретная техника описания понятийной составляющей концепта «душа» в современной русской лингвокультуре на материале интернет-статусов: сначала дается определение ключевого слова концепта, затем иностранные студенты читают и анализируют каждый отдельный из предложенных преподавателем интернет-статусов, опираясь на словарные значения слов; далее обучающиеся высказывают мнение о том, какой смысл заложен в том или ином высказывании; затем студенты определяют значимость предложенного выражения для их родной культуры; далее студенты сравнивают характеристики выявленного компонента смысла в родной и в русской культурах; в заключение учащиеся высказывают свое мнение по поводу данного концепта в родной и русской лингвокультурах. По мнению авторов, концептный метод обучения является очень эффективным, так как дает возможность одновременно давать иностранным студентам более полное представление о стране изучаемого языка, развивать их коммуникативные навыки и умения, обогащать индивидуальное сознание учащихся на уровне их личного мировоззрения и повышать интерес к изучению русского языка и культуры.

Ключевые слова: **иностранный студент, концепт, концептный метод, культуроведческая компетенция, русская лингвокультура, интернет-статус, душа**

Данная статья написана при поддержке гранта ассоциации высшего образования провинции Хэнань «Исследование системы методов дидактики перевода в эпоху цифровизации» №2021SXHLX199 и гранта Чжэнчжоуского университета «Исследование и практика методов дидактики перевода в рамке ОВЕ» №2022ZZUJG021

Актуальность темы данного исследования обусловлена современным представлением о том, что обучение любому иностранному языку невозможно без формирования у студентов культуроведческой компетенции, а именно – без осознания иностранными учащимися языковой картины мира, без овладения ими единицами языка с национально-культурным компонентом. У концепта сложная, вместе с тем часто противоречивая и алогичная структура. С одной стороны, к ней принадлежит всё, что присуще понятию; с другой стороны, в структуру концепта входит всё то, что и делает его фактом культуры: исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т. п., что, в свою очередь, указывает на широкий диапазон его семантико-смысловых конфигураций и высокую степень значимости [1, с. 114]. Будучи сложным образованием, концепт состоит из множества смысловых элементов различных уровней, которые могут быть выявлены путем анализа языковых средств. Мы согласны с мнением В.И. Карасика о том, что концепт имеет понятийный, образный и ценностный компоненты [2, с. 73–89].

Наличие трех составляющих в структуре концепта – понятийной, ценностной, образной – указывает на связь концепта:

1) с одной стороны, с языком (объективация того или иного концепта различными способами – словами, словосочетаниями (лексика); фразеологическими единицами (фразеология); пословицами, поговорками (паремиологическим фондом); афоризмами; текстами и т. п.);

2) с другой стороны, с культурой, если исходить из рассмотрения культуры как национальной системы ценностей и идей, обусловленных реальной историей народа и его духовно-психическим складом.

3) с человеком и его деятельностью (речевой, мыслительной и т. п.) Здесь мы принимаем во внимание наличие психофизиологической основы концепта – некоего чувственного образа, к которому «прикреплены» знания о мире, составляющие содержание концепта [3, с. 30].

Концептный метод в обучении – техника выявления смысловых уровней концептов самими студентами на занятиях по иностранному языку.

Концептная методика в целом направлена на введение иностранных граждан в культуру средствами самого языка, через анализ его единиц. Данная методика, на наш взгляд, является очень эффективной, так как позволяет формировать не только культуроведческую, но и коммуникативную компетенцию одновременно. Ведь работа с концептом предполагает выполнение заданий не только на восприятие чужого текста, но и формирует самостоятельность мышления, побуждает к созданию собственного речевого произведения, выражающего оценку прочитанного и осмысленного.

Н.Л. Мишатиной описан метод анализа концепта на уроках русского языка в школе, который направлен на расширение знаний учащихся не только о слове, но и о мире. Автором выдвинут и обоснован лингвоконцептоцентрический подход к речевому развитию учеников, при котором происходит координация вербально-семантического, когнитивного, прагматического аспектов владения языком и речью, то есть подход, при котором речевое развитие учащихся осуществляется с опорой на современную теорию концепта и теорию языковой личности. При данном подходе создается культуроформирующая среда, языковое знание приобретает форму целостного знания [4, с. 11–14]. А.Д. Кошелев отмечает, что при современном подходе к освоению языка механизм образования новых лексических значений слов должен опираться не на вербальные описания (толкования), а на специальную систему когнитивных понятий [5, с. 280]. Ю. Ларссон указывает на тот факт, что при использовании концептного метода овладение иностранным языком достигается не путём традиционного изучения фонетики, грамматики, лексики, а путём усвоения языка «чужой» культуры через её национальные концепты. На практике можно одновременно обучать языку и культуре через систему концептов. Сопоставительный анализ концептов в русской культуре и их аналогов в «своей» культуре позволяет выявить совпадения и различия. Опыт преподавания автора показывает, что активное применение этой методики на занятиях вызывает больший интерес к русскому языку и культуре России среди шведских студентов [6, с. 25–33].

Концептный метод является очень эффективным еще и потому, что при изучении русского языка и культуры иностранные студенты опираются также на элементы собственной культуры, проводя постоянный когнитивный анализ подобных концептов в русской и собственной лингвокультуре. К.М. Чуваева отмечает, что на современном этапе преподавания русского языка остро встает необходимость учета особенностей лингвокогнитивной деятельности иностранных граждан, их стереотипов, национальных моделей обучения, специфики родного языка и картины мира и др. [7, с. 133–138].

Концептный метод предполагает процесс самостоятельного получения знаний студентами в ходе учебной деятельности, что делает запоминание значений слов более крепким. При таком подходе преподаватель выступает лишь как «проводник» знаний о русской культуре, не навязывая студентам своих суждений и оценок и позволяя им самостоятельно формировать таковые. Кроме того, осуществляется углублённая работа над словом, что делает этот метод особенно эффективным при обучении лексике русского языка.

А.А. Лютиков анализирует использование советских концептов («блат», «сберкасса», «стукач», «субботник», «перестройка», «пятилетка» и др.) в курсе обучения русскому языку, рассматривает возможное решение проблемы их понимания иностранцами [8, с. 477–479].

И.А. Шерстобитова считает, что система концептов для изучения может быть построена по типу герменевтического круга: понимание целого предполагает понимание его частей, и наоборот – для понимания частей необходимо понимание целого [9, с. 380–383]. Поэтому изучение основных концептов русской национальной картины мира будет способствовать быстрому формированию у иностранных студентов представлений о русской культуре вообще.

Нам представляется правомерным начинать изучение русской культуры через посредство ее базовых концептов «душа», «судьба», «тоска». А. Вежбицкая показывает, что в русской культуре ключевые слова «судьба», «душа» и «тоска» играют важную роль, и что их значение для понимания русской культуры очень велико [10, с. 288].

Целью исследования является разработка алгоритма формирования культуроведческой компетенции посредством концептного метода на примере изучения одного из базовых концептов русской лингвокультуры, которые формируют общее представление иностранных студентов о России, – «душа».

К задачам, которые решаются в ходе работы, относится разработка конкретных методологических принципов и практических техник обучения через концепты, не разработанные на сегодняшний момент. Также является необходимым выработать различные тематические принципы отбора концептов для работы с иностранными студентами. Кроме того, важно изучить и проанализировать лакунарные реалии (которые отсутствуют в языке иностранного обучающегося) и те концепты, которые несопоставимы с подобными понятиями в их родном языке для последующего использования на занятиях по русскому языку с иностранными студентами.

Научная новизна: в данной статье впервые предлагается техника описания понятийной составляющей концепта «душа» в современной русской лингвокультуре на материале интернет-статусов.

Теоретическую значимость определяет тот факт, что в данной статье предлагаются принципы одной из возможных техник работы с концептом – уровневое описание концепта (в данном исследовании – понятийного уровня) при помощи определенного набора языковых единиц.Практическая значимость состоит в том, что предложенные материалы могут быть использованы для построения системы тематических занятий, посвященных русской культуре в рамках работы над развитием речи, для работы над лексикой и грамматикой русского языка, для развития коммуникативных навыков и умений иностранных студентов, а также для проведения внеаудиторной работы.

В исследовании авторами применялись следующие методы и материалы: метод теоретического анализа лингвистических и методических разработок по проблеме исследования, метод моделирования структуры концепта, а также метод анализа опыта авторов по преподаванию русского языка как иностранного. Также в ходе исследования авторы обращались к методу беседы с иностранными учащимися. В беседе учащимся предлагалось воспользоваться методом сопоставительного анализа структуры базовых концептов русской лингвокультуры со структурами подобных концептов в их родной культуре. Результаты проведенной работы студенты представили в двух вариантах: устной и письменной. Учащиеся подготовили устное сообщение для выступления и сопроводили его наглядностью в форме презентации (публикации) или в виде сочинения, эссе и др. Для наглядности могут быть использованы рисунки с подписями, таблицы, схемы и пр.

Интернет-статус – это относительно новое явление в условиях современной жизни.

Статус в Интернете – короткая ёмкая фраза, размещаемая пользователями на своей страничке в социальной сети. Изначально она призвана сообщать что-либо о текущем эмоциональном состоянии автора. Например, *Не хочешь, чтобы у тебя на душе появился осадок? Не кипятись!* [11].

Интернет-статусы, являясь популярным явлением в современной жизни, обладают рядом характеристик, которые в определенной степени отличают их от других типов жанров (таких как, например, афоризм, максима, апофегма и гном). Интернет-статусам свойственны:

– красота, яркость формы;
– ритмическая и синтаксическая завершенность;
– оригинальность суждений;
– наличие житейской мудрости, основанной на опыте;
– лаконичность.

Очень часто онлайн-статусы содержат юмор и элементы парадокса. Поэтому выявление смысловых компонентов концепта «душа» именно на материале интернет-статусов может быть увлекательным для студентов.

Логическая последовательность такой работы может выглядеть следующим образом:

– дается определение слова «душа», представленные в словарях;
– преподавателем отбираются и предлагаются студентам интернет-статусы о душе;
– иностранные студенты читают и анализируют каждый отдельный интернет-статус, опираясь на словарные значения слов;
– обучающиеся высказывают мнение о том, какой смысл заложен в том или ином высказывании;
– студенты определяют значимость предложенного высказывания для их родной культуры;

– учащиеся сравнивают характеристики выявленного компонента смысла в родной и русской культурах;

– студенты высказывают свое мнение по поводу данного концепта в родной и русской лингвокультурах.

Путем анализа интернет-статусов могут быть выявлены, например, следующие характеристики понятийной составляющей концепта «душа».

1. Душа – это высшая ценность, это сама жизнь.

Душа – это величайшее чудо в мире.

Человек, у тебя нет ничего, кроме души [11].

2. Душа – это огромный, неизвестный мир.

Чужая душа – потемки, а твоя – это на самом деле темный лес... [11].

Душа и внутренний мир человека – это тайна, как бы сильно вы ни хотели понять ее полностью, на понимание иногда может уйти целая жизнь [12].

3. Душа непосредственно связана с Богом и вечностью.

Душа – это Бог, нашедший приют в теле.

Ничто не длится вечно. Только душа вечна. Позаботьтесь о ней... [12].

4. Душа связана с любовью и сердцем [12].

Если вы пытаетесь согреть чье-то холодное сердце, сначала покорите его душу.

Я отдам тебе свою душу, подарю тебе свое сердце, ты люби меня, просто люби.

Душа дана нам для того, чтобы мы могли любить и прощать! [11].

5. Тело и душа человека неразрывно связаны, но они часто стоят в оппозиции друг к другу.

Вчера я дал отдохнуть своей душе. Теперь болит все тело.

Когда все ваше тело болит, посмотрите, все ли в порядке с вашей душой.

В погоне за душой тело становится приятным бонусом. В погоне за телом душа – всего лишь досадное препятствие [12].

6. Тело и душа часто выглядят по-разному.

Прощай, навсегда. Мы никогда не увидимся. Как жаль, что в таком красивом человеке живет подлая душа... [11].

Некоторые люди имеют душу на 3 копейки, но стараются выглядеть на миллион.

7. Красота души измеряется совокупностью положительных внутренних качеств человека, таких как чистота, искренность, простота и т. д.

Моя душа – это душа ребенка... ранимая, искренняя, простая... Моя душа громко смеется... Она, как белая простыня...

Красота души создается из смирения, чистоты, терпения и добрых дел ради любви [12].

8. Глаза – это зеркало души.

Глаза – это зеркало души... Они всегда говорят правду.

Не спешите нарушать молчание, произнося ненужные слова. Если вы хотите услышать душу – внимательно посмотрите в глаза [11].

9. Душа связана со снами.

Когда вы видите кого-то во сне, это означает, что душа этого человека, желая увидеть вас, покидает тело и входит в ваши сны [12].

10. Душа имеет разные состояния:

1) душа может быть печальной.

Слегка взгрустнувшая душа воздушной кистью листопада пейзаж рисует, не спеша в зрачках задумчивого взгляда [12];

2) в душе может быть пустота.

Я здесь просто так или так просто, хотя какая разница, если в душе пустота, и я совершенно не могу дышать без тебя.

И вроде не грустно… И даже не больно… Но бешено пусто… И слезы невольно [24];

3) душа может быть одинокой.

Одиночество – это состояние души... навсегда... [12];

4) душа может быть спокойна.

Когда все хорошо, в душе царит мир [11].

5) душа может пережить кризис.

Кризис души – это когда вы уже не хотите, чтобы вещи были такими, как они есть, но вы еще не знаете, как вы хотите, чтобы они были [12].

11. Душа не умирает, она обладает способностью возрождения и перевоплощения.

… даже если мир сыграл с вами злую шутку, душа может возродиться снова, как Феникс!

Душа не умирает. Только души плохих людей становятся более озлобленными, и они не призваны на небеса. Они не перевоплощаются. Только самые добрые и лучшие души возвращаются на землю [12].

В качестве традиционного языкового материала для анализа студентам были предложены также пословицы и поговорки, цитаты, афоризмы, отрывки из художественных произведений, в которых описывается исследуемый концепт русской лингвокультуры. Результаты, полученные в ходе обсуждения памятников литературы и фольклора, также подтверждают понятийное содержание «души» как лингвоконцепта.

1. Душа – это высшая ценность, это сама жизнь.

В четырехтомном «Словаре русского языка» в ходе исследования находим устойчивое сочетание *«в чем душа (только) держится»* – о хилом, болезненном, больном человеке [13].

Другим примером является поговорка *Душа всего дороже*.

В литературных источниках понятийное содержание души как жизни находим в следующих примерах:

… в которых душа наслаждаться хочет всем бытием своим... [14].

Что я делаю на свете? – Слушаю свою душу [15].

2. Душа – это огромный, неизвестный мир.

Чужая душа не гумно, не заглянешь (пословица).

Оценить себя со стороны труднее, чем заглянуть в чужую душу [16].

Ему вдруг до мучения, до боли захотелось узнать все, решительно все, что теперь делается в душе Сысоева, ставшего в его глазах каким-то необыкновенным, удивительным существом... [17].

3. Душа непосредственно связана с Богом и вечностью.

Тело:

Итак, дай руку – мы друзья;

Тебя сегодня же прекрасно

Развеселить надеюсь я…

Душа:

Прочь, искуситель! не напрасно

Бессмертьем я освящена… [18].

… жить … с душой своей в мире, с благодатию в доме… [19].

4. Душа связана с любовью и сердцем.

Душа душу знает, сердце сердцу весть подает (пословица).

… жажда души пламенной, любящей… с душою, его понимающею… [20].

5. Тело и душа человека неразрывно связаны, но они часто стоят в оппозиции друг к другу, как в данных пословицах.

Душе с телом мука (русская пословица).

Душа не принимает, а глаза все просят (русская пословица).

Душа согрешила, а спина виновата (русская пословица).

Душа и редькой питается, а тело масло любит (русская пословица).

6. Тело и душа часто выглядят по-разному.

Например:

Душа – что в венике, а голос – что в тереме (русская пословица).

Душа не одежда, наизнанку не вывернешь (русская пословица).

7. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п., а красота души измеряется совокупностью положительных внутренних качеств человека, таких как чистота, искренность, простота и т. д.

Душа меру знает (русская поговорка).

Грешное дело ест душу (русская пословица).

Душа нараспашку [12].

Не строгость и спартанское воспитание делают ребёнка достойным человеком, а заряд душевной теплоты, который он пронесёт через всю жизнь... [16].

Душою черной зло любя,

Колдунья старая, конечно,

Возненавидит и тебя... [21].

8. Глаза – это зеркало души.

Душа глядит из глаз, и редко взгляд обманет нас (русская пословица).

Если справедливо, что глаза есть зеркало души, то в глазах Павла Кирилловича ее не было видно… [22].

9. Душа имеет разные состояния:

1) душа может быть печальной:

Так мы расстались. С этих пор

Живу в моем уединенье

С разочарованной душой... [23].

И когда тоскует душа великого народа, – мятется тогда вся жизнь... [24];

2) в душе может быть пустота:

Прочь, души хладные, хулители суровы,

Дерзающие нас с презреньем порицать! [25].

Здесь мы наблюдаем другое качество души – она может быть свободной;

3) душа может быть спокойна:

Полный мир и какое-то неопределенное чувство сладкой истомы царили в ***душе*** *княжны Людмилы* [16];

4) душа может пережить кризис:

Душу вложишь – все сможешь (русская пословица).

Душа – заветное дело (русская поговорка).

Только при величии души можно, шагая по грязи, не испачкаться [25].

Бывало, я искал могучею душой

Забот, трудов, глубоких ощущений,

В страданиях мой пробуждался гений

И весело боролся я с судьбой… [26].

Подобным образом могут быть описаны образная и ценностная составляющие концепта «душа», а также другие концепты русской лингвокультуры.

Подводя итоги данного исследования, авторы приходят к заключению, что в общем концептный подход в обучении призван:

– давать иностранным студентам более полное представление о стране изучаемого языка, формируя тем самым их лингвокультурологическую компетенцию;

– развивать коммуникативные навыки и умения;

– вырабатывать способность анализировать и сопоставлять факты и явления родной и русской культуры;

– обогащать индивидуальное сознание студентов на уровне их личного мировоззрения;

– повышать интерес к изучению русского языка и культуры.

Главное преимущество этого метода по сравнению с другими заключается в том, что он позволяет максимально реализовать комплексный подход в обучении русскому языку как иностранному, начиная от развития мотивационной составляющей и заканчивая формированием лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. Формы и виды работы в рамках концептного метода могут быть многообразны, но итогом любого вида работы с концептом должно быть развитие активной речевой деятельности иностранных студентов и осмысление ими значимости того или иного слова-образа в языковой картине мира.

Библиографический список

1. Бузинова Л.М. *Языковая личность преподавателя высшей школы (на материале русской и немецкой лингвокультур)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Белгород, 2020.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград, 2002.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж, 1999.
4. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи. *Русский язык в школе*. 2005; № 4: 11–14.
5. Кошелев А.Д. *Когнитивный анализ общечеловеческих концептов*. Москва, 2015.
6. Ларссон Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ. *Русский язык за рубежом*. 2008; № 3 (208): 25–33.
7. Чуваева К.М. Национально-ориентированное обучение иностранных студентов-нефилологов языку специальности. *Вестник российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011; № 3: 133–138.
8. Лютиков А.А. Изучение советских концептов в курсе обучения русскому языку как иностранному. *Молодой ученый*. 2019; № 22 (260): 477–479. Available at: https://moluch.ru/archive/260/59792/
9. Шерстобитова И.А. Концептный анализ на уроках литературы (на примере изучения романа-эпопеи Л.Н. Толстого «война и мир»). *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-4: 380–383.
10. Вежбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Перевод с английского А.Д. Шмелева. Москва, 2001.
11. *Статусы и цитаты*. 2023. Available at: https://statusycitaty.ru/
12. *Миллион статусов. Статусы про душу*. 2023 Available at: http://7.ru/statusy/spirit.html
13. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999. Available at: https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/05/ma145604.htm?cmd=0&istext=1
14. *Цитаты из русской классики со словом «душа»*. Available at: https://kartaslov.ru/
15. Цветаева М. *Записные книжки и дневниковая проза*. Available at: https://www.wisdoms.one/tsitati_pro_dushu.html
16. Шевелев И.Н. *Афоризмы, мысли, эмоции. Книга жизни*. Москва, 1997. Available at: https://aphorismos.net/soul/
17. Куприн А.И. *На переломе*. Available at: https://kartaslov.ru/
18. Некрасов Н.А. Разговор. *Полное собрание сочинений и писем*: в 15 т. Ленинград, 1981; Т. 1. Available at: https://www.culture.ru/poems/39775/razgovor
19. Островский А.Н. Не так живи, как хочется. Available at: https://kartaslov.ru/
20. Лажечников И.И. *Басурман*. Available at: https://kartaslov.ru/
21. Пушкин А.С. *Руслан и Людмила*. Available at: https://kartaslov.ru/
22. Гейнце Н.Э., *Аракчеев*. Available at: https://kartaslov.ru/
23. Андреев Л.Н. *Сашка Жегулёв*. Available at: https://kartaslov.ru/
24. Аксаков С.Т. Литературные и театральные воспоминания. Available at: https://kartaslov.ru/
25. Гейнце Н.Э. *Дочь Великого Петра*. Available at: https://kartaslov.ru/
26. Лермонтов М.Ю. *Арбенин*. Available at: https://kartaslov.ru/

References

1. Buzinova L.M. *Yazykovaya lichnost' prepodavatelya vysshej shkoly (na materiale russkoj i nemeckoj lingvokul'tur)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Belgorod, 2020.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, 2002.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskih issledovaniyah*. Voronezh, 1999.
4. Mishatina N.L. Lingvokul'turologicheskie zadachi na urokah razvitiya rechi. *Russkij yazyk v shkole*. 2005; № 4: 11-14.
5. Koshelev A.D. *Kognitivnyj analiz obschechelovecheskih konceptov*. Moskva, 2015.
6. Larsson Yu. Ispol'zovanie sistemy konceptov v obuchenii RKI. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2008; № 3 (208): 25-33.
7. Chuvaeva K.M. Nacional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannyh studentov-nefilologov yazyku special'nosti. *Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2011; № 3: 133-138.
8. Lyutikov A.A. Izuchenie sovetskih konceptov v kurse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 22 (260): 477-479. Available at: https://moluch.ru/archive/260/59792/
9. Sherstobitova I.A. Konceptnyj analiz na urokah literatury (na primere izucheniya romana-`epopei L.N. Tolstogo "vojna i mir"). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-4: 380-383.
10. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*. Perevod s anglijskogo A.D. Shmeleva. Moskva, 2001.
11. *Statusy i citaty*. 2023. Available at: https://statusycitaty.ru/
12. *Million statusov. Statusy pro dushu*. 2023 Available at: http://7.ru/statusy/spirit.html
13. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999. Available at: https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/05/ma145604.htm?cmd=0&istext=1
14. *Citaty iz russkoj klassiki so slovom «dusha»*. Available at: https://kartaslov.ru/
15. Cvetaeva M. *Zapisnye knizhki i dnevnikovaya proza*. Available at: https://www.wisdoms.one/tsitati_pro_dushu.html
16. Shevelev I.N. *Aforizmy, mysli, `emocii. Kniga zhizni*. Moskva, 1997. Available at: https://aphorismos.net/soul/
17. Kuprin A.I. *Na perelome*. Available at: https://kartaslov.ru/
18. Nekrasov N.A. Razgovor. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 15 t. Leningrad, 1981; T. 1. Available at: https://www.culture.ru/poems/39775/razgovor
19. Ostrovskij A.N. Ne tak zhivi, kak hochetsya. Available at: https://kartaslov.ru/
20. Lazhechnikov I.I. *Basurman*. Available at: https://kartaslov.ru/
21. Pushkin A.S. *Ruslan i Lyudmila*. Available at: https://kartaslov.ru/
22. Gejnce N.`E., *Arakcheev*. Available at: https://kartaslov.ru/
23. Andreev L.N. *Sashka Zhegulev*. Available at: https://kartaslov.ru/
24. Aksakov S.T. Literaturnye i teatral'nye vospominaniya. Available at: https://kartaslov.ru/
25. Gejnce N.`E. *Doch' Velikogo Petra*. Available at: https://kartaslov.ru/
26. Lermontov M.Yu. *Arbenin*. Available at: https://kartaslov.ru/

Статья поступила в редакцию 22.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-242-245

Tekeev S.O., *postgraduate, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

FEATURES OF THE THIRD AGE PEOPLE PROFESSIONAL RETRAINING PROCESS ORGANIZATION. Based on their own pedagogical experience reflection and the wide range of literature affecting the relevant issues analysis, the authors highlight the most characteristic features of the third age people professional retraining process organization. To do this, they at first demonstrate an increase in the percentage of our fellow citizens belonging to this age category and, accordingly, their

importance in society transformation. Further, the main factors influencing the success of the elderly professional retraining are discussed. Then, based on its study, the most significant features of a rational approach to its organization are studied. The researchers talk about such forms and methods of implementing the educational process, which in this case are characterized by the greatest effectiveness. Some attention is also paid to the fact of insufficient relevant issues theoretical and practical development in Russian pedagogy. The ways of solving this problem are proposed.

Key words: **third age, vocational training, vocational retraining, training of persons of third age, implementation of ideas of andragogy**

С.О. Текеев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

Л.А. Филимонюк, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь; ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

Основываясь на рефлексии собственного педагогического опыта и анализе широкого круга литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, авторы освещают наиболее характерные особенности организации процесса профессионального переобучения людей третьего возраста. Для этого в первую очередь ими демонстрируется рост процента наших сограждан, относящихся к данной возрастной категории и, соответственно, трансформация их значения в обществе. Далее говорится об основных факторах, влияющих на успешность профессионального переобучения пожилых. Затем на основе исследования этих, последних, изучаются наиболее существенные особенности рационального подхода к его организации. После этого рассказывается о таких методах, формах и приёмах реализации учебного процесса, которым в данном случае присуща наибольшая эффективность. Определённое внимание уделяется также факту недостаточной теоретической и практической разработки соответствующих вопросов в отечественной педагогике. Предлагаются пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: **третий возраст, профессиональное обучение, профессиональное переобучение, обучение лиц третьего возраста, реализация идей андрагогики**

Актуальность темы, поднимаемой авторами на страницах настоящей статьи, доказывается особенностью демографического развития, фиксирующейся на территории Российской Федерации, а равно и большинства других развитых стран. Она сводится к устойчивому росту процента пожилого населения [1, с. 127]. Так, в 2017 г. их доля в нашей стране составила почти 25% от общей численности населения. Конечно, в связи с изменением пенсионного возраста значение соответствующего показателя неминуемо должно было снизиться [2, с. 9]. Однако общая тенденция к приращению числа граждан «третьего возраста» сохранилась – теперь они составляют около 29% (Г.А. Бордовский, И.К. Войтович, Н.Н. Пахомов, А.С. Роботова). Не исключено при этом, что через двадцать лет доля лиц, каковых можно отнести к данной возрастной категории, превысит треть населения нашей страны [3, с. 50].

Таким образом, существенно обостряется проблема включения таких граждан в жизнь современного социума, характеризующуюся, как известно, галопирующими темпами прогресса [4, с. 18]. Очередная технологическая революция, стремительное развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) ясно дают понять: указанная проблема не может быть успешно решена без выведения системы образования взрослого населения на качественно новый уровень (Н.П. Гончарук, Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, Е.И. Хромова).

В отечественной педагогике традиционно принято считать, что граждане «третьего возраста» представляют собой важную часть людских ресурсов (И.Н. Александров, Н.В. Корепанова, М.А. Петров, А.Э. Сулейманкадиева, Н.В. Шувалова). Соответственно, их образование составляет общественную необходимость [5, с. 10].

В последние десятилетия данное положение было дополнено концепцией lifelong learning (англ. – образование в течение всей жизни) [6, с. 162]. Это, в свою очередь, привело к расширению соответствующей системы как в смысле реализуемых задач, так и направлений, в которых осуществляется педагогическая деятельность.

Важная роль, которую образование взрослых играет в жизни РФ вкупе с усложнением её структуры и функций, необходимостью дальнейшей модернизации, способствовала обострению ряда организационных вопросов. Их частичному решению посвящена наша статья.

Таким образом, её цель состоит в освещении наиболее существенных особенностей организации процесса профессионального переобучения людей третьего возраста.

Достижение таковой предусматривает решение следующих задач:

– рассмотреть основные факторы, влияющие на успешность профессионального переобучения пожилых людей;

– изучить наиболее существенные особенности подхода к его организации, выработанного с учётом этих факторов;

– рассказать о таких методах, формах и приёмах, которым в данном случае присуща наибольшая эффективность.

По ходу решения вышеперечисленных задач применялись следующие методы исследования:

– рефлексия соответствующего опыта авторов;

– изучение специальной литературы, затрагивающей указанную проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были исследованы наиболее характерные особенности подхода к организации процесса профессионального переобучения людей третьего возраста.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации ключевых факторов, оказывающих влияние на результативность соответствующего процесса.

Практическая значимость нашей работы сводится к определению наиболее действенных педагогических приёмов, форм и методов.

В научный оборот понятие «третий возраст» было введено в 1970-х гг. П. Ласлетом [7, с. 76]. Данный автор использовал его для обозначения особого этапа в жизни человека, находящегося между взрослостью и старостью. Вслед за ним на страницах данной статьи под обучающимися третьего возраста будем понимать людей пенсионного возраста. В нашей стране таковыми являются женщины 60+ и мужчины 65+.

В этот период, как правило, фиксируются существенные изменения в когнитивных функциях (Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова, Н.Н. Пахомов, Н.В. Шаброва). Другая тенденция – замедление реакции на быстроизменяющиеся внешние условия жизни. Последнее особенно хорошо заметно в условиях информационного общества [8, с. 251]. Кроме того, на обучаемости пожилых могут отрицательно сказаться разрыв социальных связей и сокращение каналов доступа к информационным, в том числе цифровым, ресурсам [7, с. 79].

В виду вышеизложенного следует отметить, что результативность учебной работы с пожилыми людьми зависит от самых разных факторов [9, с. 178]. В числе наиболее очевидных фигурируют:

– трудовой статус в настоящее время [1, с. 130];
– уровень образования;
– наличие опыта самообразовательной деятельности [3, с. 52];
– характер профессиональных занятий в предыдущий период жизни;
– место жительства;
– семейное положение [2, с. 15];
– состояние здоровья [4, с. 19];
– личностные особенности [6, с. 164];
– имеющийся опыт обучения и воспитания других людей.

Данный перечень, конечно, не является исчерпывающим. Среди прочих факторов следует в первую очередь упомянуть характерные психологические особенности пожилых людей [10, с. 160]. При работе с ними речь идёт не просто об обучении, но о переучивании давно сложившихся личностей (Б.В. Авво, Н.Н. Пахомов, М.А. Петров). Данное обстоятельство представляется важным также в связи с тем, что учащимся, которых можно отнести к рассматриваемой возрастной категории, зачастую предлагается переучивание на различные профессии, понижающие их социальный статус по сравнению с предыдущей работой [5, с. 18].

Занимаясь вопросами, связанными с организацией образования взрослых людей, необходимо учитывать и такой фактор, как личная мотивация [10, с. 231]. Значения данного показателя могут быть представлены достаточно широко: от увеличения свободного времени до поиска смысла личного существования [1, с. 131].

Таким образом, обучая взрослых, следует принимать в расчёт гораздо больше аспектов, чем при реализации образовательных программ с молодыми людьми. Дополнительно усложняет ситуацию факт отсутствия цельного представления о пожилом человеке как субъекте учебно-воспитательного процесса среди современных педагогов-исследователей и практиков (А.М. Гореев, А.А. Жайтапова, О.Н. Пирютко, Г.А. Рудик, С.Г. Стог, Е.А. Утюмова).

Действительно, большинство российских педагогов по сей день концентрируют внимание исключительно на передаче опыта и знаний от учителя к школь-

нику либо от преподавателя организации ВО к студенту [11, с. 110]. При этом взрослые учащиеся и, в частности, люди третьего возраста чаще всего остаются вне фокуса внимания (А.М. Гореев, М.И. Дарсигова, А.А. Кочин, О.Н. Пирютко). А ведь они обладают богатым жизненным опытом, мудростью, умением принимать осознанные и обоснованные решения и нуждаются в иной методике обучения [12, с. 454].

Недостаточная степень разработки теоретических вопросов, в свою очередь, негативно сказывается на эффективности обучения пожилых людей (Б.В. Авво, А.А. Жайтапова, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, Ю.А. Смирнова, З.А. Шукшина). При этом в ряде зарубежных стран соответствующему сегменту национальных образовательных систем уделяется пристальное внимание, а обучением пожилых занимаются специально подготовленные специалисты-андрагоги [12, с. 456]. В России же соответствующую деятельность реализуют преимущественно люди, которые не имеют андрагогического образования. Таким образом, многие принципиально важные вопросы в интересующей нас области педагогической науки и практики решаются не в полной мере либо вовсе не получают решения [11, с. 115].

Основываясь на вышеизложенном, следует констатировать, что отечественная система образования и педагогическая наука оказались не готовы к тем вызовам современности, возникновение коих было обусловлено существенным увеличением численности лиц «третьего возраста» в составе населения.

При этом уровень их развития, фиксирующийся на сегодняшний день, позволяет утверждать, что, принимая во внимание охарактеризованные выше объективные факторы, мы можем выделить ряд особенностей организации интересующего нас процесса. К ним относятся:

– порционное изложение материала при нежелательности изучения нескольких тем в рамках одного учебного занятия [9, с. 179];

– деликатный подход к образовательному процессу, необходимость исключить из педагогического общения нравоучительный, назидательный тон;

– опора на образное мышление обучающихся [13, с. 260];

– максимальный учёт физиологических и психологических возрастных изменений (А.В. Ерофеева, А.А. Жайтапова, Н.Н. Пахомов, Е.И. Перфильева, Е.А. Шумилова);

– применение большого количества средств наглядности при объяснении новых понятий [14, с. 81];

– максимально широкое использование диалоговых форм обучения;

– обязательное обращение к жизненному опыту обучающихся (П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский, С.Ю. Ланина, Н. В. Шаброва);

– использование практических заданий, образовательных кейсов и иных форм организации учебной деятельности, позволяющих обучающимся познакомиться с особенностями применения категорий и понятий, имеющих отношение к изучаемой теме, на практике после каждого теоретического обсуждения материала [8, с. 252].

В ходе практического воплощения подобных форм организации учебного процесса наиболее эффективными являются следующие его формы и методы:

– тьюторство [13, с. 261];
– визуализация [15, с. 140–141];
– практико-ориентированное обучение;
– смешанное обучение.

Реализацию вышеперечисленных форм работы по ходу переобучения людей третьего возраста должны осуществлять профессионалы особой квалификации [16, с. 15]. Соответственно, необходимо прохождение специальной андрогогической подготовки следующим категориям работников образования:

– преподавателям [14, с. 87];
– административным работникам образовательных организаций;
– сотрудникам методических служб [16, с. 22];
– волонтёрам из числа студентов и молодых педагогов.

После успешного завершения подобных краткосрочных курсов такие специалисты смогут с большей эффективностью организовать процесс обучения граждан, относящихся к интересующей нас возрастной категории (Н.В. Бордовская, А.А. Жайтапова, С.Ю. Ланина, А.В. Мордовская, Е.И. Перфильева, И.В. Сергиенко).

Как отмечает Гадзаова Л.П. [17; 18], в современных условиях необходимо учитывать специфику студенчества. При этом с учётом актуальности обучения студентов «третьего возраста» необходимо корректировать содержание обучения, делать акцент при формировании информационных компетенций, с которыми у представителей «третьего возраста», как правило, возникают проблемы.

Таким образом, профессиональное переобучение людей третьего возраста является на сегодняшний день одним из важнейших направлений дальнейшего совершенствования отечественной образовательной системы. Прирост доли пенсионеров среди прочего населения и изменение их социальной роли делают необходимым усиление внимания педагогов-исследователей и практиков к соответствующей проблематике. С другой стороны, успешное обучение соответствующего контингента требует учёта ряда важнейших возрастных особенностей таких учащихся. При их обязательном учёте должны подбираться методологические подходы и конкретные формы работы.

Также необходимо в процессе обучения уделять внимание и активно применять принципы и методы андрагогики, основные из которых делают акцент на обширный личный опыт, в том числе профессиональный, таких студентов и прочие особенности. К сожалению, подобные вопросы в современной педагогике остаются решёнными недостаточно. Главная причина в данном случае – отсутствие специалистов в области андрагогики. Повышение квалификации наличного педагогического состава и мобилизация части ресурсов, предоставляемых отечественной системой образования на современной стадии её развития, с большой долей вероятности помогут выйти из подобного положения.

Библиографический список

1. Войтович И.К. «Третий возраст» в классических университетах: международный опыт и российская действительность. *Многоязычие в образовательном пространстве.* 2016; № 8: 125–131.
2. Кашепов А.В. Прогнозирование занятости населения и безработицы в условиях повышения пенсионного возраста. *Уровень жизни населения регионов России.* 2018; № 4 (210): 9–17.
3. Панина Т.С., Павелева Н.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в непрерывном обучении людей «третьего возраста». *Инновации и технологии современного образования.* 2015; № 3 (15): 50–54.
4. 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.
5. Замятин А.В., Чучалин А.И. Развитие кадрового потенциала российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий. *Высшее образование в России.* 2021; Т. 30; № 5: 9–20.
6. Брызгалина Е.В., Алексеева Д.А., Дряева Э.Д. Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации. *Высшее образование в России.* 2021; Т. 30, № 5: 161–167.
7. Амбарова П.А., Збровский Г.Е. Профессиональное образование для людей «серебряного возраста». *Образование и наука.* 2019; № 10: 59–88.
8. Ланина С.Ю. Методы обучения взрослого населения цифровой финансовой грамотности. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 5 (207): 250–252.
9. Ивашкина Т.А. Возможности и проблемные аспекты использования цифровых платформ в повышении квалификации педагогов профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 177–180.
10. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций.* Москва: Юрайт, 2021.
11. Скаткин М.Н. *Методология и методика педагогических исследований.* Москва: Педагогика, 2016.
12. Marcaletti F., Berrozpe T.I., Koutra K. Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education. *International Journal of Lifelong Education.* 2018; Vol. 37 (4): 451–467.
13. Петрова Л.В. Развитие функциональной грамотности педагогов в условиях курсов повышения квалификации. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 259–261.
14. Бычкова Н.В. Использование современных средств наглядности для формирования общекультурных компетенций у студентов среднего профессионального образования. *Сфера культуры.* 2021; № 1 (3): 79–88.
15. Рудакова О.А. Проблема построения диалога педагога и обучающегося: акмеологические факторы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 140–142.
16. Иванова С.В., Иванов О.Б. Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции. *ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика.* 2019; № 6: 7–30.
17. Гадзаова Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; № 2: 107–112.
18. Гадзаова Л.П. *Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза*. Владикавказ: Издательство «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015.

References

1. Vojtovich I.K. «Tretij vozrast» v klassicheskih universitetah: mezhdunarodnyj opyt i rossijskaya dejstvitel'nost'. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve.* 2016; № 8: 125-131.
2. Kashepov A.V. Prognozirovanie zanyatosti naseleniya i bezraboticy v usloviyah povysheniya pensionnogo vozrasta. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii.* 2018; № 4 (210): 9-17.

3. Panina T.S., Paveleva N.V. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v nepreryvnom obuchenii lyudej «tret'ego vozrasta». *Innovacii i tehnologii sovremennogo obrazovaniya.* 2015; № 3 (15): 50-54.
4. 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.
5. Zamyatin A.V., Chuchalin A.I. Razvitie kadrovogo potenciala rossijskih vuzov v oblasti matematiki, informatiki i cifrovyh tehnologij. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; T. 30; № 5: 9-20.
6. Bryzgalina E.V., Alekseeva D.A., Dryaeva `E.D. Cifrovye transformacii pedagogiki: opyt povysheniya kvalifikacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; T. 30, № 5: 161-167.
7. Ambarova P.A., Zbrovskij G.E. Professional'noe obrazovanie dlya lyudej «serebryanogo vozrasta». *Obrazovanie i nauka.* 2019; № 10: 59-88.
8. Lanina S.Yu. Metody obucheniya vzroslogo naseleniya cifrovoj finansovoj gramotnosti. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2022; № 5 (207): 250-252.
9. Ivashkina T.A. Vozmozhnosti i problemnye aspekty ispol'zovaniya cifrovyh platform v povyshenii kvalifikacii pedagogov professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 177-180.
10. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij.* Moskva: Yurajt, 2021.
11. Skatkin M.N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskih issledovanij.* Moskva: Pedagogika, 2016.
12. Marcaletti F., Berrozpe T.I., Koutra K. Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education. *International Journal of Lifelong Education.* 2018; Vol. 37 (4): 451-467.
13. Petrova L.V. Razvitie funkcional'noj gramotnosti pedagogov v usloviyah kursov povysheniya kvalifikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 259-261.
14. Bychkova N.V. Ispol'zovanie sovremennyh sredstv naglyadnosti dlya formirovaniya obschekul'turnyh kompetencij u studentov srednego professional'nogo obrazovaniya. *Sfera kul'tury.* 2021; № 1 (3): 79-88.
15. Rudakova O.A. Problema postroeniya dialoga pedagoga i obuchayuschegosya: akmeologicheskie faktory. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 140-142.
16. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Perspektivy razvitiya obrazovaniya v usloviyah chetvertoj promyshlennoj revolyucii. *`ETAP: `Ekonomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika.* 2019; № 6: 7-30.
17. Gadzaova L.P. Garantirovannoe gosudarstvennoe obrazovanie i proektirovanie programm vuzovskogo obucheniya, pozvolyayuschih opredelyat' bazovye i special'nye professional'nye kompetencii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; № 2: 107-112.
18. Gadzaova L.P. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti i professional'noj ustojchivosti novogo pokoleniya studentov vuza*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo «Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova», 2015.

Статья поступила в реакцию 21.11.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-245-248

Poluhin E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: buksha.svetlana@yandex.ru*
Buksha S.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kerch State Marine Technological University (Kerch, Russia), E-mail: buksha.svetlana@yandex.ru*

CONCEPTUAL PROVISIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF RUSSIAN SPORTS TRADITIONS. The strategic goals of the state for the socio-economic development of the Russian Federation and the strengthening of its defense capability require that patriotism and patriotic education of the entire population be attributed to the priorities of the authorities and all educational institutions. Physical education and sports, the educational potential of which is enormous, can become an effective means of successfully forming a patriotic worldview among young students. The article presents aspen factors confirming the relevance of the topic, presents some results of a survey of cadets of two maritime universities about their personal position towards patriotism, sports and physical culture. The authors have revealed the conceptual provisions of sports and patriotic education of modern students, including: leading ideas, goals, objectives, methodological approaches, principles, activities, implementation mechanism, planned result. The article is intended for teachers, educators and organizers of educational and patriotic activities. These conceptual provisions allow to constructively and creatively build the process of sports and patriotic education and achieve the intended goal of forming a harmoniously developed personality of a graduate with a developed complex of patriotic and physical qualities, ready for work and defense of the country.

Key words: **conceptual provisions, patriotism, Fatherland, sports and patriotic education, students**

Е.А. Полухин, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: buksha.svetlana@yandex.ru*
С.Б. Букша, *канд. пед. наук, доц., Керченский государственный морской технологический университет, г. Керчь, E-mail: buksha.svetlana@yandex.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Стратегические цели государства по социально-экономическому развитию Российской Федерации и укреплению её обороноспособности требуют отнести патриотизм и патриотическое воспитание населения к приоритетным задачам органов власти и всех учебных заведений. Эффективным средством успешного формирования патриотического мировоззрения учащейся молодежи может стать физкультура и спорт, воспитательный потенциал которых колоссален. В статье приведены основные факторы, подтверждающие актуальность темы, изложены некоторые результаты опроса курсантов двух морских университетов о личной позиции к патриотизму, спорту и физической культуре. Авторами раскрыты концептуальные положения спортивно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи, включающие ведущие идеи, цель и задачи; методологические подходы и принципы; направления деятельности, механизм реализации и планируемый результат. Статья предназначена для преподавателей, воспитателей и организаторов воспитательно-патриотической деятельности. Приведенные концептуальные положения позволяют конструктивно организовать процесс спортивно-патриотического воспитания и достигнуть цели по формированию гармонично развитой личности выпускника, обладающего комплексом патриотических и физических качеств, готового к труду и обороне страны.

Ключевые слова: **концептуальные положения, патриотизм, Отечество, спортивно-патриотическое воспитание, учащаяся молодежь**

Патриотизм – приоритетное, интегральное и базовое качество гражданина Российской Федерации. В его основе идеологическое и гражданское воспитание, полученное в семье и других социальных институтах общества. Это главнейший ориентир воспитательной работы в вузе по формированию любви к Родине и Отечеству, своему народу, языку и культуре, гордости за принадлежность к своему роду, героическую трудовую и боевую историю страны, её славное будущее.

В современном понимании патриотизм учащейся молодежи формируется как сложный социокультурный феномен, как форма общественного сознания, особый тип социальных связей, как воплощение моральных качеств личности, проявляющихся в индивидуальном и групповом поведении [1].

В Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации определены требования к приоритетным направлениям и организации воспитательного процесса в вузах. Для того чтобы патриотизм стал личной нравственной позицией молодого человека, необходима целенаправленная работа и внимание к патриотическому воспитанию в образовательной среде в профессиональной подготовке, в том числе и в физкультурно-спортивной деятельности. Патриотизм проявляется в активной жизненной позиции, в поведении человека, в его верности, честности и готовности добросовестно служить своему Отечеству, российскому многонациональному народу.

Анализ научной литературы позволил определить следующие *проблемы и негативные тенденции*, подтверждающие актуальность темы:

– влияние деструктивной идеологии враждебных сил и навязывание чужих ценностей и образа жизни;

– деформированность патриотических чувства и качеств, духовно-нравственной культуры у части современной молодежи;

– активное и изощренное применение различных фальсификаций в проводимой США и её сателлитами информационно-психологической войне;

– разрушение российских ценностей – языка, истории, культуры, традиций, спорта, здорового образа жизни, патриотизма и многого другое.

В данном контексте нам представляются важными следующие *условия*, способствующие сохранению и укреплению традиционных отечественных ценностей патриотического воспитания учащейся молодежи:

– приобретение патриотизмом статуса общенациональной идеи, что требует научной проработки всех аспектов данного феномена;

– поиск новых форм и методов приобщения российской молодежи к идее патриотизма;

– использование воспитательного потенциала физической культуры и спорта для патриотического воспитания молодежи.

Спортивно-патриотическое воспитание учащейся молодежи становится одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере физической культуры и спорта и нуждается в соответствующих концептуальных основах.

Цель исследования: изучение концептуальных положений и педагогических условий формирования патриотизма путем приобщения учащейся молодежи морского университета к отечественным ценностям в процессе спортивно-патриотического воспитания.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: на основе анализа научной литературы уточнить понятие «спортивно-патриотическое воспитание учащейся молодежи»; разработать концептуальные положения спортивно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы; систематизация и обобщение научных положений для выявления педагогических условий спортивно-патриотического воспитания; анализ нормативно-правовых документов; изучение опыта воспитательной работы.

Научная новизна: разработаны и предложены новые концептуальные положения спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи морского университета, позволяющие конструктивно организовать и эффективно внедрять педагогические условия спортивно-патриотической деятельности.

Теоретическая значимость заключается в разработке и дополнении концептуальных положений и педагогических условий по организации спортивно-патриотической деятельности учащейся молодежи.

Практическая значимость состоит в возможности применения предложенных концептуальных положений и педагогических условий в практике спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи.

В последние два десятилетия проблеме спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи уделяется всевозрастающее внимание. Так, А.Ю. Рустамов (2005) проанализировал вопросы патриотического воспитания учащихся средствами физической культуры и спорта; С.В. Галкин (2005) предложил методику спортивно-патриотического воспитания учащихся спортивных школ; С.В. Вятлева (2007) проанализировала задачу применения потенциала спортивных традиций региона как средства патриотического воспитания студентов факультета физической культуры; В.Г. Паутов (2010) исследовал аспект патриотического воспитания в процессе физкультурно-спортивной деятельности; Д.З. Джандаров (2011) рассмотрел проблему патриотического воспитания студентов средствами военно-прикладных упражнений; Т.В. Перегудова (2015) изучила задачу применения социально-культурных условий патриотического воспитания в оздоровительном лагере для учащихся.

Разработка концептуальных положений спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи проводилась эпизодически, поэтому требует существенной доработки в связи с меняющимися историческими событиями и процессами.

Концептуальные положения спортивно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи

В отечественной педагогике термин «концепция» поясняется как определённая «система взглядов, … определенный способ понимания целей, задач, организации» деятельности [2]. Каждая концепция должна иметь структуру и содержание. Известные отечественные ученые А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев отмечают, что любая концепция должна опираться на ведущие идеи и структурно содержать цель, задачи, принципы и направления деятельности, кадровый потенциал, этапы реализации, результаты или социальные эффекты [3]. Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова и В.В. Белкина придерживаются мнения, что к основным компонентам концепции следует отнести цель, задачи, главные идеи, методологические подходы, принципы, направления работы, педагогические условия [4]. Мы соглашаемся с позицией С.Н. Томилиной, что концепция патриотического воспитания учащейся молодежи должна включать следующие компоненты: цель, задачи, методологические подходы, принципы, направления деятельности, механизм реализации, формы, методы и планируемый результат [5].

Исходя из вышесказанного, определим ведущие идеи спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи, дающие направление разработке специальных педагогических условий:

1. Формирование патриотизма и духовных ценностей у студентов и курсантов морского университета возможно в процессе деятельного спортивно-патриотического воспитания путем инициативного участия молодёжи в проводимых мероприятиях спортивно-патриотической направленности [6]. Инициатива и самостоятельность – основа успешной воспитательной работы во всех её аспектах. Создание студенческих спортивных организаций и клубов по интересам, активное участие студенческого самоуправления в решении задач университета, проведение акций, приуроченных к памятным датам, волонтёрская деятельность и многое другое помогают успешно реализовать комплекс инициатив студентов (курсантов).

2. Спортивно-патриотическое воспитание в морском университете должно стать составной частью единой воспитательной системы вуза, охватывающей все стороны жизни, учёбы и деятельности учащейся молодёжи [7]. Педагогическое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса – залог успешной воспитательной работы университета. Единство всех структур университета по патриотическому воспитанию выражается в профессиональной, образовательной, спортивной, общественной и других направлениях совместной деятельности.

3. Важнейшим средством спортивно-патриотического воспитания должна стать активная работа по приобщению учащейся молодежи к организации спортивной, волонтерской, досуговой, рекреационной, оздоровительной и другой работы в собственном учебном заведении, а также организация воспитательной работы с учащимися колледжей и школ городов-героев Новороссийска и Керчи [2; 7; 8; 9].

Преемственность всех уровней образования и руководящее начало высшей школы выражается в проводимых акциях: профориентационных мероприятиях, совместных конференциях, спортивных соревнованиях, олимпиадах, приобщающих учащихся школ и колледжей к лучшим образцам культурных традиций и многонациональных ценностей патриотического воспитания. Многокомпонентная структура физической культуры позволяет использовать различные её аспекты в спортивно-патриотической работе.

Для осмысления и принятия на личностном уровне патриотических идей воспитания требуется дополнить образовательный процесс следующим содержанием:

1. Изучить феномен российского патриотизма и его роль в консолидации нашего народа, подготовке квалифицированных кадров для всех сфер экономики и, в частности, в морской отрасли России.

2. Обосновать сущность, структуру, особенности, проблемы, тенденции и специфику спортивно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи.

3. Разработать стратегии спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи (формирования патриотического сознания в процессе занятий по физической подготовке; формирования у курсантов патриотических ценностных ориентаций в ходе физкультурно-спортивной деятельности; вовлечения курсантов в активную спортивную работу и др.).

4. Организовать деловое взаимодействие с местными органами власти, ветеранскими, спортивными, патриотическими и оборонными организациями по патриотическому воспитанию учащейся молодежи, их подготовке к воинской службе.

В проводимом в настоящее время спортивно-патриотическом воспитании учащейся молодежи целесообразно использовать следующие *методологические подходы*:

– *системно-деятельностный,* который предусматривает активную, творческую, самостоятельную и разностороннюю деятельность учащихся в процессе спортивно-патриотического воспитания;

– *аксиологический подход,* требующий рассматривать личность курсанта в процессе воспитательно-патриотической деятельности как наивысшую ценность общества; а также строго руководствоваться основами государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей;

– *средовой подход* предполагает опосредованное управление образовательной средой университета, конструирование особых педагогических условий, эффективных для формирования и развития основных качеств курсанта (личностных, патриотических, физических и др.); данный подход призван «опосредованно содействовать самореализации, самовоспитанию и саморазвитию учащейся молодёжи [8];

– *практико-ориентированный подход* предполагает усиление практической направленности и широкого взаимодействия субъектов образовательного процесса по спортивно-патриотическому воспитанию учащейся молодёжи.

Исходными, руководящими положениями при организации и проведении спортивно-патриотического воспитания являются *принципы*:

– *интеграции* – обеспечение целостности процесса спортивно-патриотического воспитания, взаимосвязи компонентов и направлений воспитательно-патриотической деятельности;

– *системности* – данный принцип ориентирует на конструирование стройной и действенной системы спортивно-патриотического воспитания студентов и курсантов;

– *адресности воспитательно-патриотической деятельности* – требует четкого установления содержания спортивно-патриотического воспитания, применение современных педагогических средств: IT-технологий, педагогических методик и других форм работы с учащейся молодёжью;

– нравственного закаливания – призывает создавать ситуации, требующие производства экзистенциального (нравственного) выбора;

– стимулирования активности – предусматривает поощрение студентов и курсантов за проявленную целенаправленность, инициативность, стремление идти вперед, к новым спортивным вершинам, напористость в преодоление трудностей и преград.

Основными направлениями патриотического воспитания учащейся молодежи в морском вузе должны стать:

– *духовно-нравственное* – воспитание высоких нравственных чувств и этического сознания; когда готовность к самосовершенствованию осознана с позиции гражданского и патриотического долга; ценностно-смысловое восприятие физической культуры как части общей культуры личности [9].

– *государственно-патриотическое* – требует признания и уважения к атрибутам и символам государственности: гербу, гимну и флагу Российской Федерации; уважение и ценностное отношение к спортивным достижениям страны как особое признание патриотизма отечественного спорта;

– *героико-патриотическое* – обеспечивает ознакомление молодёжи с героическими подвигами защитников Отечества на полях сражений (изучение исторических вех, военных побед и традиций в Ледовом побоище, Куликовской битве, Первой мировой войне, Великой Отечественной войне, СВО и др.); а также общение с выдающимися спортсменами, ветеранами, тренерами, участниками боевых действий;

– *спортивно-патриотическое* – способствует вовлечению учащейся молодёжи в активную спортивно-массовую, творческую, рекреативную и волонтерскую деятельность как традиционные формы активности студенчества.

Механизм реализации настоящих концептуальных положений включает:

– расширение системы самоуправления спортивно-патриотическим воспитанием студентов и курсантов морского университета;

– дополнение содержания и организации физической подготовки, спортивно-массовой и физкультурной работы;

– систематизацию совместной деятельности образовательных структур, органов управления и общественных организаций университета;

– разработку системы мониторинга и контроля состояния и качества спортивно-патриотического воспитания студентов и курсантов.

На основе вышеописанных теоретических положений нами проведен (сентябрь – октябрь 2023 г.) совместный опрос студентов и курсантов второго курса ФГБОУ ВО «КГМТУ» и ФГБОУ ВО «ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова» (n = 348), который показал следующие результаты:

1. 94,5% респондентов считают себя патриотами Отечества; 5,5% опрошенных затрудняются с самоидентификацией по следующим причинам: не вполне понимают значение понятия «патриотизм» либо являются жителями регионов, недавно присоединившихся к РФ, либо имеют неправильные представления о патриотизме.

2. 91% студентов (курсантов) занимаются физической культурой и спортом в организованных формах (учебные занятия). 82,5% регулярно интересуются достижениями российских спортсменов на олимпийских играх и всевозможных чемпионатах; в среднем 77% опрошенных ответили, что часто смотрят телевизионные трансляции выступлений сборной России по таким видам спорта, как футбол, хоккей, волейбол и баскетбол. В то же время 53,5% респондентов признались, что кроме плановых занятий по физической подготовке, спортом и физической культурой они не занимаются; 72% опрошенных самостоятельно не выполняют даже утреннюю гимнастику; 67% заявили, что по причине нехватки времени не участвуют в работе организованных спортивных секций. 54% опрошенных студентов и курсантов не связывали понятие «патриотизм» с уровнем физической подготовки.

3. В результате проведения регулярных индивидуальных разъяснений и коллективных бесед 89% курсантов выразили уверенность, что им необходимо активизировать самостоятельную работу по физической подготовке. 98% респондентов признали важность физической подготовки с целью дальнейшей службы в Вооруженных силах РФ и защиты Отечества. Подавляющее большинство опрошенных высказали свое желание участвовать в целенаправленно организованной деятельности спортивно-патриотической направленности.

Современная воспитательно-патриотическая практика нуждается в новом творческом импульсе по её активизации. Таковым может стать спортивно-патриотическое воспитание учащейся молодежи – студентов и курсантов российских учебных заведений.

Мы определяем спортивно-патриотическое воспитание как комплексную, систематическую и скоординированную деятельность руководства и профессорско-преподавательского состава, а также общественных и спортивных организаций морского университета, направленную на формирование гармонично развитой личности, обладающей профессионально значимыми физическими и духовно-нравственными качествами, успешно проявляемыми во всех видах деятельности и поведения [10].

Ожидаемый и прогнозируемый результат спортивно-патриотического воспитания – физически развитый выпускник морского университета, обладающий высоким уровнем патриотизма, а именно – комплексом сформированных духовно-нравственных, физических и гражданско-патриотических качеств; обладающий высокой работоспособностью, ответственностью и сознательностью; способный полноценно трудиться в морской отрасли и других отраслях; готовый к службе в рядах Вооружённых сил Российской Федерации.

Разработанные концептуальные положения спортивно-патриотического воспитания современной учащейся молодежи направлены на привитие курсантам любви к Отечеству, верности ему, стремления овладеть новыми знаниями, стать физически крепким, здоровым, работоспособным специалистом, подлинным гражданином-патриотом, готовым к эффективной и результативной работе в морской отрасли государства и при необходимости – к защите рубежей российского государства и его независимости.

Предложенные концептуальные положения находят реализацию в следующих педагогических условиях: привлечение внимания и интереса курсантов к спортивно-патриотическому воспитанию; самостоятельность и активное участие во всех формах спортивно-массовой и физкультурной работы; преемственность патриотического воспитания, что позволит сформировать комплекс патриотических качеств, необходимых для жизни и деятельности в современном социуме.

Таким образом, успешное формирование у молодежи высокого уровня патриотизма возможно путем приобщения юношей и девушек к ценностям физической культуры в процессе спортивно-патриотического воспитания.

В дальнейшей работе по исследуемой проблеме необходимо дополнить содержание спортивно-патриотического воспитания, систематизировать совместную деятельность всех субъектов образовательного процесса, разработать систему критериев и показателей мониторинга качества спортивно-патриотического воспитания учащейся молодежи морского вуза.

Библиографический список

1. Гадаев В.Ю., Гадаев Р.В. *Патриотизм и молодежь*. Махачкала: АЛЕФ, 2019.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2000.
3. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические основания инновационного развития патриотического воспитания в регионе. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015; № 3: 4–10.
4. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов. Ярославский педагогический вестник. 2015; № 6: 8–15.
5. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ФГБОУ ВО «ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова», 2018.
6. Томилин А.Н., Хекерт Н.Е. Спортивно-патриотическое воспитание обучающейся молодежи в высшем учебном заведении. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2022; № 4 (37): 112–113.
7. Полухин Е.А., Борисов А.Б., Баландин В.А., Чернышенко Ю.К. Приоритетность факторов и педагогических условий, влияющих на эффективность будущей профессиональной деятельности выпускников высших морских учебных заведений. *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2009; № 3: 7–10.
8. Томилин А.Н. О целесообразности применения социального и средового подходов при исследовании патриотизма курсантов морского ВУЗа. *Наука. Общество. Личность:* материалы I Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2017: 66–71.
9. Букша С.Б. Особенности патриотического воспитания курсантов морского университета в процессе занятий по физической подготовке. *Проблемы научно-практической деятельности. Поиск и выбор инновационных решений*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2023: 68–71.
10. Букша С.Б. Спортивно-патриотическое воспитание курсантов морского университета: сущность, характерные особенности, дефиниция. *Состояние и перспективы развития современной науки*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2023: 47–52.

References

1. Gadaev V.Yu., Gadaev R.V. *Patriotizm i molodezh'*. Mahachkala: ALEF, 2019.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2000.
3. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. Teoreticheskie osnovaniya innovacionnogo razvitiya patrioticheskogo vospitaniya v regione. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 3: 4-10.
4. Bajborodova L.V., Harisova I.G., Belkina V.V. Konceptual'nye osnovy patrioticheskogo vospitaniya buduschih pedagogov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 6: 8-15.
5. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO FGBOU VO «GMU im. F.F. Ushakova», 2018.

6. Tomilin A.N., Hekert N.E. Sportivno-patrioticheskoe vospitanie obuchayuschejsya molodezhi v vysshem uchebnom zavedenii. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2022; № 4 (37): 112-113.
7. Poluhin E.A., Borisov A.B., Balandin V.A., Chernyshenko Yu.K. Prioritetnost' faktorov i pedagogicheskih uslovij, vliyayuschih na `effektivnost' buduschej professional'noj deyatel'nosti vypusknikov vysshih morskih uchebnyh zavedenij. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika*. 2009; № 3: 7-10.
8. Tomilin A.N. O celesoobraznosti primeneniya social'nogo i sredovogo podhodov pri issledovanii patriotizma kursantov morskogo VUZa. *Nauka. Obschestvo. Lichnost':* materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Logos, 2017: 66-71.
9. Buksha S.B. Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta v processe zanyatij po fizicheskoj podgotovke. *Problemy nauchno-prakticheskoj deyatel'nosti. Poisk i vybor innovacionnyh reshenij*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2023: 68-71.
10. Buksha S.B. Sportivno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo universiteta: suschnost', harakternye osobennosti, definiciya. *Sostoyanie i perspektivy razvitiya sovremennoj nauki*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk, 2023: 47-52.

Статья поступила в редакцию 23.11.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-248-251

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Mamedova L.F., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: lela18052@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG FUTURE MARITIME TRANSPORT SPECIALISTS. The decline in the prestige of the maritime profession, associated with a very high intensity of maritime professional activity, not quite decent wages, a large gap in time from families and loved ones, has led to the fact that the domestic maritime industry is experiencing a large shortage of personnel. The same reasons led to the avoidance of a significant part of graduates of maritime educational organizations from working on Russian ships of maritime transport. In the current situation, one of the essential activities of maritime universities is the formation of professional patriotism among young students, instilling in them not only the required professional knowledge, but also love and loyalty to the chosen maritime specialty, readiness to devote their lives to the maritime profession. The implementation of this idea requires the creation of appropriate pedagogical conditions in marine educational organizations, which will have a significant impact on the consciousness and thinking of cadets – future marine specialists. The purpose of the publication is to bring to the general pedagogical community the basic pedagogical conditions for the formation of professional patriotism among the students of maritime educational organizations. Pedagogical methods in the study are the method of studying pedagogical experience, theoretical analysis of scientific literature on the topic, content analysis of scientific publications, generalization, synthesis, forecasting. Based on the analysis of the approaches of Russian scientists, a set of pedagogical conditions for the formation of professional patriotism among students of maritime educational organizations has been formed. The characteristic of each pedagogical condition is given. The ways of their application in pedagogical practice are given. The conducted research is characterized by the presence of scientific novelty, theoretical and practical significance. The proposed set of pedagogical conditions will be in demand in educational and educational activities in the interests of forming future marine specialists with a high level of readiness for professional activity as part of the crews of ships of sea transport throughout their lives.

Key words: **education, cadets, marine educational organizations, pedagogical conditions, professional patriotism, formation, students**

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф. Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Л.Ф. Мамедова, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: lela18052@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ТРАНСПОРТА

Падение престижности морской профессии, связанное с очень высокой напряженностью морской профессиональной деятельности, не совсем достойной заработной платой, большим отрывом по времени от семей и близких, привело к тому, что отечественная морская отрасль испытывает большой дефицит с кадровым обеспечением. Эти же причины обусловили и уклонение значительной части выпускников морских образовательных организаций от работы на российских судах морского транспорта. В создавшейся обстановке одним из существенных направлений деятельности морских вузов видится формирование профессионального патриотизма у учащейся молодежи, привитие им не только требуемых профессиональных знаний, но и любви и верности избранной морской специальности, готовности посвятить свою жизнь морской профессии. Реализация данной идеи требует создания в морских образовательных организациях соответствующих педагогических условий, что окажет существенное воздействие на сознание и мышление курсантов – будущих морских специалистов. Цель публикации – довести до широкой педагогической общественности основные педагогические условия формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи морских образовательных организаций. В проведенном исследовании были использованы педагогические методы: метод изучения педагогического опыта, теоретический анализ научной литературы по теме, контент-анализ научных публикаций, обобщение, синтез, прогнозирование. На основе анализа подходов отечественных ученых сформирован комплекс педагогических условий формирования профессионального патриотизма у учащихся морских образовательных организаций. Дана характеристика каждого педагогического условия. Приведены пути их применения в педагогической практике. Для проведенного исследования характерно наличие научной новизны, теоретической и практической значимости. Предложенный комплекс педагогических условий будет востребован в образовательной и воспитательной деятельности в интересах формирования у будущих морских специалистов высокого уровня готовности к профессиональной деятельности в составе экипажей судов морского транспорта в течение всей своей жизни.

Ключевые слова: **воспитание, курсанты, морские образовательные организации, педагогические условия, профессиональный патриотизм, формирование, учащаяся молодежь**

Обучение курсантов – будущих морских специалистов для судов транспортного флота – осуществляется в течение пяти лет. За это время происходит адаптация курсантов, их окончательное профессиональное самоопределение, знакомство с миром морской профессиональной деятельности, овладение комплексом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формирование готовности к предстоящей деятельности.

Вместе с тем установлено, что в процессе обучения в морском вузе полностью упущено такое направление работы, как формирование у курсантов профессионального патриотизма, наличия у них желания и стремления быть морским специалистом в течение всей своей жизни. Имеющийся для этого воспитательный потенциал учебного заведения в полную силу не используется. Необходимые педагогические условия для формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи не созданы.

Актуальность рассматриваемой темы связана с наличием следующих групп факторов:

А. Профессиональных:

– возрастанием требований к профессионализму членов экипажей морских судов со стороны Международной морской организации и работодателей;

– усложнением процедуры заключения контракта на новый рейс;

– низким уровнем оплаты труда морских специалистов, не соответствующий его сложности, напряженности и нагрузки.

Б. Организационно-служебных:

– увеличением объема функциональных обязанностей моряков в связи с сокращением численности экипажей судов, что приводит к повышенной утомляемости и снижению работоспособности моряков, негативному проявлению человеческого фактора, росту количества инцидентов и аварий на морском транспорте;

– удлинением временного интервала смены экипажа, что ведет к значительному отрыву моряков от своих семей, участившимся разводам.

В. Образовательных:

– неэффективной деятельностью морских образовательных организаций по формированию профессионального патриотизма у обучающихся;

– ростом количества выпускников морских учебных заведений, не желающих связывать свою жизнь с работой на морских судах (более 50%) [1];

– потребностью выявления и обоснования комплекса педагогических условий необходимых для формирования высокого уровня профессионального патриотизма у учащейся молодежи морских образовательных организаций.

Действие данных факторов способствовало тому, что:

– на российских судах испытывается большой некомплект командных кадров и рядового состава;

– сохраняется тенденция увеличения количества инцидентов, аварий и очень сложных аварий морских судов, гибели людей и кораблей;

– наблюдается тенденция роста числа выпускников, отказывающихся работать на судах транспортного флота, предпочитающих иные виды деятельности на берегу и в иных структурах, не связанных с морем;

– усилия руководства и профессорско-преподавательского состава по формированию профессионального патриотизма у курсантов не приобрели целенаправленного и системного характера;

– в морских вузах нет соответствующих педагогических условий для формирования профессионального патриотизма у курсантов в процессе обучения.

Следовательно, актуальность рассматриваемой темы бесспорна.

Цель настоящего исследования: на научной основе произвести отбор и обосновать комплекс педагогических условий формирования профессионального патриотизма у курсантов морского вуза – будущих морских специалистов.

Для достижения данной цели сформулированы следующие задачи:

– провести теоретический анализ научной литературы по выбранной теме;

– на основе тщательного отбора сформировать комплекс педагогических условий формирования профессионального патриотизма у курсантов;

– дать характеристику каждому педагогическому условию;

– установить достоинства комплекса педагогических условий, применяемых в интересах формирования профессионального патриотизма у курсантов морского вуза.

Научная новизна состоит в предложении нового комплекса педагогических условий формировании профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций, обеспечивающего конструирование целостного учебно-воспитательного пространства, способствующего эффективному протеканию процесса формирования каждого курсанта как профессионала-патриота, любящего свою специальность и готового посвятить свою жизнь морской профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость определяется предложением нового определения термина «педагогические условия формирования профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций»», способствующего уяснению сущности данного феномена и его предназначения.

Практическая значимость знаменуется возможностью применения разработанного комплекса педагогических условий в учебно-воспитательной деятельности учебных заведений по формированию профессионального патриотизма у курсантов и студентов.

Изучение результатов педагогических исследований, относящихся к сфере формирования профессионального патриотизма и профессиональной направленности, показывает, что все авторы применяют для достижения намеченной цели возможности педагогических условий.

Анализ научной литературы показывает, что в современной педагогике понятие «педагогические условия» не нашло своего окончательного определения.

Так, Г.Я. Гревцева, И.М. Баштанар и Д.Ю. Панин стоят на позиции, согласно которой «педагогические условия» есть совокупность внешних факторов, «стимулирующих освоение ценностей профессии», на основе которых происходит формирование профессионального патриотизма у студентов [2, с. 208]. Ж.Г. Химич, замечает, что формирование профессионального патриотизма происходит в течение длительного времени как результат целенаправленной воспитательной деятельности и конструирования для этого конкретных условий, понимаемых как совокупность мер педагогической деятельности со студентами [3]. А.Е. Савинова придает особое значение в своем исследовании выбору и творческому использованию педагогических условий, интерпретируемых как оптимальные меры, потребные для профессионального воспитания студентов [4]. Согласно мнению А.Н. Томилина, педагогические условия – это внешние обстоятельства, позитивно влияющие на процесс профессиональной подготовки и воспитания личности [5].

Следовательно, для проводимого исследования феномен «педагогические условия формирования профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций» следует понимать как совокупность внешних факторов, специальных и оптимальных мер, внешних обстоятельств, которые выбраны (созданы) и применены исследователем (преподавателем) в интересах достижения существенных результатов по формированию у учащейся молодежи высокого уровня профессионального патриотизма.

Анализ научных трудов по теме проводимого исследования показывает следующее:

– термин «педагогические условия» понимается исследователями разнообразно и формулируется применительно к проводимому исследованию;

– каждый исследователь выбирает и конструирует свою, специфическую совокупность педагогических условий, подходящую для определенного исследования и соответствующие цели исследования;

– у всех исследователей направленность педагогических условий предусматривает оказание существенного влияния на протекание и позитивную результативность педагогического процесса по формированию у студентов и курсантов профессионального патриотизма.

Опора на требования педагогики и опыт таких ученых, как Г.Я. Гревцева, И.М. Баштанар, Л.А. Саенко, А.Е. Савинова, А.Н. Томилин, Ж.Г. Химич и др., дало возможность разработать собственный комплекс педагогических условий формирования профессионального патриотизма у курсантов морской образовательной организации, который включает:

1. Применение потенциала профессиональной культуры для формирования у курсантов профессионального патриотизма.

2. Опора на воспитательный потенциал профессиональных традиций в процессе профессиональной подготовки и профессионального воспитания.

3. Привлечение профессорско-преподавательского состава к проведению активной и целенаправленной учебно-воспитательной деятельности по формированию у учащейся молодежи профессионального патриотизма.

4. Участие органов студенческого самоуправления в воспитательной деятельности по формированию профессионального патриотизма у курсантов.

5. Использование ресурсов морских администраций, судовладельческих и крюинговых компаний по формированию профессионального патриотизма у учащихся морских образовательных организаций.

Рассмотрим по отдельности каждое из данных условий.

Первое из них – *применение потенциала профессиональной культуры для формирования у курсантов профессионального патриотизма*. По мнению Е.Ю. Сысоевой, профессиональная культура представляет собой некую «степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач» [6, с. 8].

Характерными особенностями профессиональной культуры являются:

– понимается как социокультурный феномен, специфическая часть духовной культуры личности профессионала;

– формируется в процессе профессионального обучения и воспитания;

– непременно совершенствуется в процессе профессиональной деятельности;

– проявляется в профессиональной компетентности специалиста;

– предусматривает готовность профессионала к содержательному анализу и оценке профессионально-этических проблем сферы профессиональной деятельности;

– способствует принятию самостоятельных профессиональных решений;

– выражается в готовности к самосовершенствованию, саморазвитию и самовоспитанию в своей профессиональной области.

Для высокого уровня профессиональной культуры специалиста характерна развитая способность качественного решения профессиональных задач, т. е. наличие развитого профессионального мышления и сознания [7].

Применение потенциала профессиональной культуры позволяет:

– перестроить мышление и мыслительные операции будущего специалиста морского транспорта, сконцентрировать его внимание на важность морской профессии для государства, общества, народа и самой личности моряка;

– актуализировать эмоционально-волевые проявления курсантов (содержит волевые акты, эмоции, способы их выражения в морской деятельности);

– развить способы деятельности, профессионального и личностного поведения учащейся молодежи (включает совокупность умений, навыков, приемов, стилей поведения и жизнедеятельности);

– сформировать сферу позитивных профессиональных ценностей и ценностных ориентаций молодых людей (их можно классифицировать по отношению к труду на флоте и морской профессии, к морскому коллективу (экипажу судна) и себе как специалисту морского транспорта);

– расширить знания о профессиональном патриотизме каждого курсанта (позволяет овладеть новыми принципами, закономерностями, фактами, явлениями, обеспечивающие возможность на научной основе принять верные и оптимальные решения для профессиональной деятельности и повседневной жизни) [7].

Второе педагогическое условие – опора на воспитательный потенциал профессиональных традиций в процессе профессиональной подготовки и профессионального воспитания. Слово «традиция» имеет латинское происхождение – traditio и переводится как передача; предание [8]. С.И. Ожегов пояснят суть традиции: «…то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (например, идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи)» [9, с. 807]. А.Н. Томилин видит смысл профессиональных традиций в доминировании определенных моделей поведения и деятельности профессионалов, в основе которых лежат духовные и профессиональные ценности и идеалы, сплачивающие коллектив и способствующие успешному решению поставленных задач.

Следовательно, профессиональные традиции российского морского транспорта – это исторически сложившиеся и передающиеся из поколения в поколение нормы, обычаи, ритуалы, моральные и профессиональные правила,

которые являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности морской отрасли России, трудовых коллективов и экипажей морских судов, выступающие как некий инструмент знания и действия, мощный механизм развития, способствующий более продуктивной работе, сопричастности моряков к миссии транспортного флота государства.

Важнейшими профессиональными традициями морского транспорта являются:

– любовь и преданность Отечеству и государству – Российской Федерации;
– соблюдение законности и правовой культуры;
– верность Флагу, судну и своему экипажу;
– профессиональная компетентность, мастерство и профессионализм;
– профессиональная дисциплина и исполнительность;
– взаимовыручка и взаимопомощь;
– стремление к профессиональному совершенству, подлинному мастерству.

Реализация данного педагогического условия требует:

– активизации пропаганды профессиональных традиций в морских учебных заведениях;
– уяснения каждым курсантом сущности и содержания профессиональных традиций;
– постоянного поиска, отбора и внедрения в практику новых, современных морских, профессиональных традиций, обычаев, норм и ритуалов;
– наличия в учебном заведении и студенческих общежитиях наглядной агитации, оформленной содержательно и эстетически привлекательно;
– регулярного проведения встреч с ветеранами морского транспорта, капитанами и членами экипажей морских судов, в ходе которых будущим специалистам морского транспорта разъяснялась роль и важность профессиональных традиций.

Третье условие – привлечение профессорско-преподавательского состава к проведению активной и целенаправленной учебно-воспитательной деятельности для формирования у учащейся молодежи профессионального патриотизма. Каждый преподаватель в процессе обучения ведет целенаправленную профессиональную подготовку по вооружению каждого курсанта комплексом компетенций, потребных для последующей профессиональной деятельности.

Вместе с тем не каждый преподаватель в ходе занятий уделяет должное внимание формированию желания и готовности молодых людей посвятить себя морскому делу, стремлению стать капитаном судна, профессионалом высокого уровня, авторитетным специалистом. Целесообразно на каждом занятии уделить внимание:

– вопросам становления и развития любви к морской профессии;
– формированию желания и готовности посвятить свою профессиональную жизнь службе в составе экипажей судов морского транспорта России;
– выработке у курсантов способности к самообразованию, систематическому и самостоятельному обогащению своих профессиональных знаний;
– развитию мотивацию к профессиональной карьере, укреплению желания стать капитаном судна;
– подкреплению изучаемых теоретических положений яркими примерами из жизни и профессиональной деятельности выпускников морских образовательных организаций.

Четвертое педагогическое условие – участие органов студенческого самоуправления в воспитательной деятельности по формированию профессионального патриотизма у курсантов. Полномочия и возможности органов студенческого самоуправления очень обширны и разнообразны. Однако вопросы профессиональной подготовки и формирования готовности учащейся молодежи к будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта не везде и не всегда относятся к приоритетным. С целью активизации и конкретизации деятельности органов студенческого самоуправления по формированию у курсантов профессионального патриотизма необходимо:

– сосредоточить их усилия на обеспечение высокой ответственности и примерности курсантов в учебно-воспитательной деятельности;
– усилить внимание к вопросам формирования профессионального самоопределения курсантов как совокупности практик будущего специалиста морского транспорта по выработке своего устойчивого отношения к морской профессиональной деятельности;
– обеспечить овладение курсантами стержневыми профессиональными компетенциями, потребными для будущей службы на транспортном флоте;
– повысить роль коллективных творческих дел в формировании профессионализма и профессионального патриотизма курсантов;
– содействовать формированию и развитию у курсантов профессиональных и деловых качеств;
– способствовать овладению курсантами профессиональными ценностями и формированию положительных профессиональных ценностных ориентаций, устойчивого желания посвятить себя и свою жизнь службе на морских судах.

Пятое условие – использование ресурсов морских администраций, судовладельческих и крюинговых компаний в деле формирования профессионального патриотизма у учащихся морских образовательных организаций. Роль всех морских структур в воспитании профессионалов-патриотов морского транспорта заключается в:

– основательном изучении курсантов при их отборе для прохождения плавательной практики в составе экипажей морских судов;
– закреплении за каждым практикантом опытного специалиста в качестве наставника и куратора, оказывающего действенную помощь в выполнении задач плавательной практики, развития любви к морской профессиональной деятельности, формирования желания быть настоящим морским специалистом, трудиться в составе экипажа судна в течение всей своей жизни;
– написании капитанами судов специальной характеристики, касающейся отношения курсанта к выполнению задач плавательной практики с заключением о целесообразности дальнейшего использования в данной судовладельческой компании;
– подготовке и предложении курсантам выпускного курса конкретного перспективного плана карьерного роста в судовладельческой компании.

На основании проведенного исследования нами сделаны следующие выводы:

1. Разработанный комплекс педагогических условий обеспечивает конструктивно-творческое функционирование педагогической системы формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи морских образовательных организаций.

2. Предложенные педагогические условия обусловливают развитие действующей в морской образовательной организации информационно-образовательной среды, придание ей профессионально-патриотической направленности, содействующей в профессиональном воспитании будущих специалистов морского транспорта, формирование каждого из них как активного гражданина Российской Федерации, защитника интересов государства и народа, компетентного специалиста отечественного морского транспорта, профессионала-патриота, посвящающего себя и свою жизнь службе на судах морского транспорта Отечества.

3. Созданные условия полностью соответствуют требованиям профессиональной подготовки и профессионального воспитания. Конструктивное их применение обеспечивает воспитание каждого курсанта как профессионала-патриота морского транспорта, любящего морскую деятельность и готового к успешной морской деятельности в течение всей своей жизни.

Библиографический список

1. Мальцева Я. *Торговому флоту не хватает кадров, а морякам – знаний и желания работать в России*. Available at: https://www.newsvl.ru/economics/2021/10/26/203775/
2. Гревцева Г.Я., Баштанар И.М., Панин Д.Ю. Формирование профессионального патриотизма как фактора социализации личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 207–209.
3. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 203–205.
4. Савинова А.Е., Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 118–120.
5. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
6. Сысоева Е.Ю. *Основы профессиональной культуры*: учебное пособие. Самара: Издательство «Самарский университет», 2016.
7. Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Сущностные положения феномена «профессиональный патриотизм». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 105–107.
8. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
9. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов*. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.

References

1. Mal'ceva Ya. *Torgovomu flotu ne hvataet kadrov, a moryakam – znanij i zhelaniya rabotat' v Rossii*. Available at: https://www.newsvl.ru/economics/2021/10/26/203775/
2. Grevceva G.Ya., Bashtanar I.M., Panin D.Yu. Formirovanie professional'nogo patriotizma kak faktora socializacii lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 207-209.
3. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 203-205.

4. Savinova A.E., Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya patrioticheski napravlennoj professional'noj pozicii buduschih pedagogov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 118-120.
5. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
6. Sysoeva E.Yu. *Osnovy professional'noj kul'tury*: uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo «Samarskij universitet», 2016.
7. Mamedova L.F., Tomilin A.N. Suschnostnye polozheniya fenomena «professional'nyj patriotizm». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 105-107.
8. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
9. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov*. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.

Статья поступила в редакцию 23.11.23

УДК 374.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-251-254

Abdullaeva E.B., *Cand. of Sciences (Art Criticism), musicologist, Institute of Language, Literature and Art of Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: elklas@mail.ru*

PERFORMANCE OF FOLK MUSICAL INSTRUMENTS IN DAGESTAN AS AN IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATION AND SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION. The article reveals a problem of functioning of performing folk musical instruments in educational institutions of the Republic of Dagestan as an important component of education and spiritual and moral education of students, aimed at developing artistic taste, positive social attitudes and interest of the younger generation in national musical culture. The author emphasizes that the study of instrumental music and the practice of performing folk instruments contribute to the development of such important competencies as self-expression, solidarity and cultural understanding. In assessing the role of performing folk instruments as a process of education and spiritual and moral upbringing, attention is focused on the importance of continuity as an uninterrupted process of cultural and spiritual development of the student. Discreteness has been identified in this chain. If everyone wants to join the musical culture, according to statistics, there are still many gaps in the issue of obtaining professional music education. In this regard, it is advisable to raise the issue of stimulating training in folk musical instruments and expanding the coverage of school institutions, especially in rural areas, where children are closer to an authentic environment that is comfortable for them.

Key words: **folk musical instruments, children's art school, folk group, spoons, spoonsplayers, agach-kumuz, tar, nagara, successive development, competition, festival**

Э.Б. Абдуллаева, *канд. искусствоведения, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: elklas@mail.ru*

ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО НА НАРОДНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ДАГЕСТАНЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрывается проблема функционирования исполнительства на народных музыкальных инструментах в образовательных учреждениях Республики Дагестан как важный компонент образования и духовно-нравственного воспитания учащихся, направленного на формирование художественного вкуса, позитивных социальных установок и интереса подрастающего поколения к национальной музыкальной культуре. Автор акцентирует внимание на том, что изучение инструментальной музыки и практика исполнительства на народных инструментах способствуют развитию таких важных компетенций, как самовыражение, солидарность и культурное понимание. В оценке роли исполнительства на народных инструментах как процесса образования и духовно-нравственного воспитания акцентировано внимание на важности преемственности в качестве непрерывного процесса культурного и духовного становления учащегося. В этой цепочке выявлена дискретность. Если к музыкальной культуре хотят приобщиться все, то, по статистике, в вопросе получения профессионального музыкального образования еще много пробелов. В связи с этим целесообразно озвучить вопрос о стимулировании обучения на народных музыкальных инструментах и расширении охвата учреждений школьного звена, особенно в сельской местности, где дети более приближены к комфортной им аутентичной среде.

Ключевые слова: **народные музыкальные инструменты, детская школа искусств, народный фольклорный коллектив, ложкари, ложки, агач-кумуз, тар, нагара, преемственность, конкурс, фестиваль**

Научно-образовательное и культурное сообщество все больше обращает внимание на необходимость сохранения нематериального культурного наследия, разработку способов его популяризации и интеграции в учебно-воспитательный процесс. Проблемы включенности традиций народного декоративно-прикладного искусства, художественных промыслов и ремесел Дагестана в предпрофессиональное и профессиональное образование достаточно авторитетно представлены в исследованиях дагестанских ученых [1–4]. Изучение же возможностей и форм внедрения народных музыкальных традиций в образование и воспитание [5] еще ждет своего теоретического осмысления и практического применения. В связи с этим актуальность темы исследования связана не только с ее малой изученностью, но и, прежде всего, с необходимостью осознания определяющей роли народной музыки и ее инструментария как маркеров национальной культуры в нравственном и художественно-творческом воспитании подрастающего поколения.

Объектом исследования стал опыт музыкального обучения инструментальному исполнительству на народных инструментах в детских школах искусств и учреждениях среднего специального звена в Республике Дагестан.

Предмет исследования заключается в возможности народных музыкальных инструментов в формировании предпрофессионального и профессионального образования учащихся и их духовно-нравственного воспитания.

Цель исследования – определить роль и место народных музыкальных инструментов и инструментального исполнительства в процессе образования и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на примере образовательных учреждений в Дагестане.

Для достижения поставленной цели были определены задачи:

1. Осуществить мониторинг современного состояния обучения на народных национальных инструментах в образовательных учреждениях Дагестана.

2. Определить роль народных музыкальных инструментов в формировании нравственно-гармоничной личности ребенка.

3. Обосновать влияние народных музыкальных инструментов на национальную и духовную культуру народа.

4. Раскрыть содержание, формы и методы работы по духовно-нравственному воспитанию детей с использованием народных музыкальных инструментов.

В работе получили отражение личный научный и педагогический опыт автора. Эмпирический подход был необходим для наблюдения практической деятельности исполнительских коллективов образовательных учреждений Дагестана на фестивалях и конкурсах различного уровня и масштаба, выступления и дискуссии педагогов в рамках научно-практических конференций. В ходе нашего исследования мы основывались на синхронических и диахронических методах, которые помогли изучить исполнительство народных музыкальных инструментов в современном образовательном процессе, происходящим в учреждениях республики. Мы провели беседы с преподавателями и руководителями фольклорных коллективов.

Научная новизна исследования заключается в актуализации как предмета специального изучения проблемы обучения игре на народных национальных инструментах в образовательных учреждениях Дагестана как фактора носительства народных музыкальных традиций, формирования преемственности, в том числе и профессиональной, и духовно-нравственного воспитания.

Теоретическое значение данного исследования заключается в обосновании разнообразных форм и возможностей использования сольного и коллективного музицирования народных национальных инструментов в процессе обучения.

Практическое значение исследования состоит в возможности применения описанных методов работы с учениками-музыкантами в учебных заведениях, особенно в обучении школьников. Изучение народной музыки через исполни-

тельскую практику позволяет ученикам приобретать не только навыки игры и формировать глубокий образ мышления, осваивая аутентичные материалы и академические традиции, но и делает их популяризаторами традиционной музыки.

Музыкальное воспитание имеет большое значение для формирования полноценного духовно-нравственного облика личности учащегося. Соприкасаясь с основами музыкального образования, дети обогащаются эстетически, эмоционально, у них формируется гармоничный внутренний мир. Говоря о большой значимости музыкального образования в духовно-нравственном воспитании детей, Д.Б. Кабалевский указывал, что «основной целью современного музыкального образования является формирование художественной и музыкальной культуры ребенка как неотъемлемой части культуры духовной». Автор пишет: «Я стремился найти такие принципы, методы и приёмы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить к ним это искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека» [6, с. 8].

Духовно-нравственное воспитание и образование учащихся – важные составляющие современной образовательной системы. В период сложных социально-экономических преобразований, процессов глобализации духовные потребности, к сожалению, все более отодвигаются на второй план. В таких условиях национальной культуре необходима поддержка для возможности противостоять тенденциям унификации, массовым атрибутам и ориентирам западной культуры [7]. Ведь как важно с детских лет сформировать в ребенке понятие ценностных ориентиров, чтобы они всегда могли преодолеть духовный кризис и найти свой путь к саморазвитию. В свете современных вызовов и изменений имеет существенное значение вдумчиво рассмотреть пути, которыми народная музыка и народные музыкальные инструменты способствуют формированию личности и сохранению ценностей – обычаев, традиций, нравственности и морали – в нашем современном обществе.

Отношение к своей культуре и традициям народа имеет огромное значение для его зрелости и стойкости в жизни. В регионах, где эта культура и народные обычаи хранятся живыми и ценятся, наблюдается благоприятная демографическая ситуация, высокая продолжительность жизни и прогрессирующая экономика. Народная музыка, служа интересам общества и государства, является ключевым источником сохранения истинной сущности человека. Для этого необходимо обратить внимание молодого поколения на народное музыкальное творчество и исполнение народных инструментов, особенно в условиях информационного перенасыщения с чужеродными мотивами и современными ритмами.

Слушание народной музыки и инструментальное исполнительство представляются одним из комфортных и доступных способов приобщения детей к народной культуре, включает их в систему сложившихся многовековых культурных ценностей. К.Д. Ушинский считал, что «воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [8]. Он настаивал на сохранении соответствия воспитания (русской) традиционной системе и решительно отвергал влияние других культур на национальную школу. Он считал недопустимым применение и имитацию западных методов в воспитании детей. Сейчас эта позиция как никогда актуальна, в том числе применительно к музыкальному воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Д.А. Рытов считает, что, «опираясь на традиции нашей инструментальной музыки, раскрываются большие возможности в воспитании детей, в их творческой деятельности, ведь наша жизнь наполнена многообразием музыкальных жанров, перед нашими детьми открыт большой выбор музыкальных жанров и направлений» [9, с. 8].

В наши дни музыка претерпевает депрессию, лишена возможности вызвать какие-либо эмоции у подрастающего поколения. Даже взрослые, утвердившиеся в жизни люди, больше не разделяют радости искусства. Мы потеряли способность понимать и наслаждаться музыкой. Однако если мы построим начальное музыкальное образование на основе традиционной народной музыки, данную ситуацию можно исправить.

Дмитрий Рытов также утверждает, что русская ложка, как музыкальный инструмент, может стать решением этих проблем. Он внес значительный вклад в область педагогики, создав музыкальную игровую энциклопедию, доказывая, что ложки являются неотъемлемым элементом начального музицирования. Дело в том, что даже в дошкольном возрасте, если ребенок уже хочет какого-то исполнительства, то ему вовсе не обязательно знать ноты, он просто берет в руки две ложки и начинает стучать. Так он уже знакомится и с ритмом, и с тембром, и с коллективным исполнительством.

Богатейшие традиции народов Дагестана представляют собой неисчерпаемый источник самобытной культуры. На территории Дагестана проживают более 30 народов, каждый из которых имеет свою историю, культуру и язык, песни, танцы и народные инструменты [10]. Сегодня важную миссию в образовании и воспитании учащихся выполняют городские и сельские детские школы искусств Дагестана и районные центры традиционной культуры Дагестана. В качестве успешного примера инструментального исполнительства детей на народных инструментах приведем творчество детского народного фольклорного коллектива «Ложкари» при Тарумовской детской школе искусств (село Тарумовка в Тарумовском районе Дагестана). С момента основания ансамбля в 1988 году им руководит Алевтина Агаевна Митьковец [11].

Продолжая и где-то возрождая традиции предков, ансамбль популяризирует исполнительство на русских деревянных ложках. Появление идеи создания ансамбля в детской школе искусств не было случайностью, а результатом наблюдений, проведенных А.А. Митьковец. Он заметил, что большинство детей имеют слабо развитый ритмический слух. В свете этой проблемы возникло предложение использовать деревянные ложки в качестве инструмента для улучшения этого параметра. Так, с целью исправить и улучшить ритмический слух детей был решен эксперимент с применением деревянных ложек. В результате увлеченных занятий с детьми сформировался ансамбль из двенадцати человек. Постепенно отточилась техника игры и слуховые способности детей. Учащиеся осваивали многосоставные программы – играли на ложках, после меняли сценические костюмы, и все дети играли на агач-кумузах (струнный щипковый инструмент, бытующий в Дагестане). Детям в принципе все равно, на чем играть, интерес для них составляет ансамблевое исполнительство. Также большим стимулом стали возможности регулярных концертных выступлений, в том числе выездных, ведь когда есть возможность концертирования, у детей появляется интерес к развитию, росту профессиональных навыков, они ждут репетиций.

За время своего существования народный фольклорный коллектив «Ложкари» побывал с концертами во многих городах Дагестана и за пределами республики, был неоднократным дипломантом республиканских смотров, конкурсов и фестивалей. В 1992 году ансамбль в составе республиканской делегации стал участником декады «Дни искусства Дагестана в Москве», выступив в Государственном центральном концертном зале «Россия». В 2010 году участники ансамбля стали дипломантами IV Международного фестиваля фольклора и традиционной культуры «Горцы». Их пригласили на Международный рождественский фестиваль-конкурс «Мир сказочных чудес» в польском городе Закопане, где они получили дипломы I степени в двух номинациях и приз зрительских симпатий. Именно в Польше благодаря хореографу-постановщику Е.В. Митьковец ансамбль впервые показал себя в новом качестве – с включением хореографии в номера. С тех пор, отстукивая ритм, артисты исполняют народный танец с увлекательным сюжетом [12].

В многонациональном дагестанском коллективе Тарумовской школы искусств и в ансамбле «Ложкари» дети полюбили русские ложки и освоили технику игры на них. В Тарумовском районе сейчас прослеживается уменьшение русского населения, количественно оно составляет на 11% русских жителей на весь район. Поэтому на ложках в ансамбле стучат дети всех национальностей Дагестана.

Музыкальное занятие объединяет различные виды активностей, создавая уникальное пространство для развития. Особое внимание уделяется упражнениям, способствующим развитию моторики и улучшению пальчиковой гимнастики, а также активному слушанию музыки, игре на ложках и танцевальным движениям под ритмические мелодии. Какие именно виды деятельности будут включены в занятие, зависит от цели, которую задает педагог. Применение звучащих жестов и пальчиковой гимнастики оказывает успокаивающее и развивающее воздействие на детей. Важно иметь в виду, что каждый ребенок является уникальным и требует индивидуального подхода. Следовательно, необходимо учитывать психологические и физиологические особенности и способности каждого ребенка. На первом этапе занятий ученики знакомятся с ложками, получают информацию об их предназначении и способах изготовления. В ходе практических занятий дети изучают процесс образования звука, учатся определять его свойства и правильно держать две ложки в руке. Изначально учатся играть на двух ложках, затем на трех. Таким образом, дети начинают накапливать первоначальный музыкальный опыт и знакомятся с русским народным фольклором, так как игра на ложках основана на русской музыке. Знакомство со способами извлечения звука во время игры на деревянных ложках постепенно прогрессирует, переходя к более сложным заданиям. В процессе игры на ложках дети учатся синхронизировать свои движения и ритмически вступать и завершать музыкальное произведение, не опережая и не отставая от других. Ложки позволяют детям проявить свои музыкальные способности. Даже без знания нотной грамоты ребенок может выразить свои эмоции с помощью ложки, исполнить мелодию песни и проявить свои музыкальные таланты. Кроме ложек, в ансамбле дети экспериментируют с другими инструментами, такими как трещотки, колокольчики, свистульки и бубны. Это позволяет детям разнообразить звуковую палитру и вносить творческие элементы в музыкальные произведения. Чтобы обеспечить непрерывный творческий процесс, материал закрепляется и повторяется на репетициях.

В таком направлении в Тарумовской детской школе искусств проходит образовательный процесс в неразрывной связи с народными музыкальными традициями и в контексте республиканских программ по сохранению традиционных видов искусства, родных языков, традиций и обычаев народов многонационального Дагестана [13].

В детских художественных школах, где предлагается предпрофессиональное образование, отделения, посвященные национальным инструментам дагестанской культуры, успешно функционируют. Молодые учащиеся талантливо осваивают искусство сольного исполнения на разнообразных дагестанских народных инструментах, включая агач-кумуз, пандур, тар, тютяк, зурна, кеманча, нагара, национальная гармонь, ногайская домбра. С каждым днем наблюдается растущая тенденция к формированию коллективного музицирования, такого как дуэты, трио, квартеты, небольшие ансамбли и даже оркестры. Эти традиции старательно поддерживаются, поскольку навыки ансамблевого исполнительства

являются ярким свидетельством высокой профессиональной подготовки молодых учащихся.

Исполнение народной музыки возвращает наших детей к истокам, обогащает их внутренний мир. Подъем интереса к обучению на народных инструментах в детских школах искусств наблюдался в конце 1990 – начале 2000-х годов и далее, когда в школах искусств активно открывались отделения народной музыки. Поэтому в этот период и количество школ увеличилось, и они стали активно развиваться в разных областях республики – в городах и в высокогорных районах. В районных центрах, в селах не всегда удавалось открывать отделения академических инструментов, но пользовались успехом отделения народных инструментов. И сейчас эти отделения функционируют достаточно успешно. Но остается проблема продолжения музыкального образования в учреждениях среднего звена, сохранения связи между детскими школами искусств и музыкальными училищами. Время диктует молодым людям свои условия, огромную роль играют родители, которые хотят видеть своих детей успешными, они ориентируют их дальше получать более рейтинговые профессии, идти в высокобюджетные сферы, а музыкальное образование не рассматривает как перспективное. Хотя ведется разъяснительная работа с родителями, и очевидны возможности солирующих музыкантов-оркестрантов в нашей республике. Но главная проблема состоит в том, что в перспективе возникает проблема трудоустройства выпускников музыкальных училищ, так как школы подвержены сокращению штатной численности, нагрузки становится меньше, и молодой специалист, выпускник среднего специального учебного заведения не встречает поддержку. Такая ситуация уже стала тенденцией. Поэтому все больше дети обучаются в музыкальных школах и детских школах искусств для своего общего развития. Тем не менее проводится большая профориентационная работа в содружестве «детская школа искусств – музыкальное училище».

Уровень среднего специального художественного образования в Республике Дагестан представляют четыре образовательных учреждения, которые реализуют программу ФГОС в сфере культуры и искусства, – Махачкалинское музыкальное училище им. Г.А. Гасанова, Дербентское музыкальное училище им. Д.Ш. Ашурова, Дагестанский колледж культуры и искусства и Дагестанское художественное училище им. М.-А. Джемала. Программы этих образовательных учреждений направлены на развитие народного национального инструментального искусства, за исключением художественного училища, которое реализует программу дошкольного образования. Обратим внимание, что два образовательных учреждения работают по программе подготовки специалистов среднего звена в области музыкального искусства и инструментального искусства по видам инструментов – это Махачкалинское музыкальное училище и Дербентское музыкальное училище. Они оказывают большую поддержку школам искусств. Учащиеся средних специальных учреждений выезжают в школы с концертами, посещают родительские собрания, убеждают родителей, что талантливых детей надо стимулировать для профессионального обучения.

Дербентское музыкальное училище продолжает традиции развития и обучения на народных музыкальных инструментах на богатой истории инструментального исполнительства на таре, кеманче, агач-кумузе, балабане, нагаре. Основная цель образовательных программ училища – приобщение учащихся к искусству.

Трехступенчатость образования – школа, среднее специальное учебное заведение и вуз – сегодня немного нарушена, потому что детские музыкальные школы и детские школы искусств, направленные на предпрофессиональную подготовку, сегодня не нацеливают и не мотивируют детей к поступлению в специальные учреждения среднего звена – музыкальные училища. Однако подчеркнем еще раз важность миссии детских музыкальных школ и детских школ искусств в приобщении детей к искусству, в развитии творческих способностей и приобретении ими начальных профессиональных навыков.

В свою очередь, Дербентское музыкальное училище ведет большую работу с учащимися школ, стимулируя их к продолжению музыкального образования. Для этого в училище организуются конкурсы исполнителей на народных инструментах. В 2023 году прошел VII Республиканский музыкальный конкурс школьных ансамблей национальных народных инструментов «Народные узоры» [14]. Конкурсы вызывают большой интерес у детей и преподавателей. Происходит творческий обмен, в ходе которого замечают способных, талантливых детей. В методическом центре создают базу творчески одаренных детей, творческий резерв. Педагоги училища проводят кураторскую работу с этими детьми. Но, к сожалению, небольшое количество из них идет поступать в музыкальные училища. Такая ситуация вызывает опасения, что интерес к народным музыкальным инструментам может угаснуть. На народных отделениях в средних специальных учреждениях сегодня обучается немного учащихся. Больше выбирают скрипку, фортепиано и академический вокал. В Дербентском музыкальном училище в 2022 году открыли отделение сольного и хорового народного пения – учащиеся набраны, но на родные инструменты очень тяжело выполнить набор. Если сравнивать с положением в Махачкалинском музыкальном училище, можно отметить его выигрышную позицию. В Махачкале, как в столице, много творческих коллективов – Государственный оркестр народных инструментов Республики Дагестан, Национальный симфонический оркестр Республики Дагестан, Дагестанский государственный театр оперы и балета и хоровые коллективы. В Дербенте таких коллективов нет, но имеются глубокие традиции инструментального исполнительства на народных инструментах, которые нуждаются в преемственности поколений. Несмотря на имеющиеся проблемы, педагоги-музыканты ищут их возможные решения. Например, проведение республиканского конкурса на соискание премии Правительства Республики Дагестан «Душа Дагестана», фестиваля «Каспий – берега дружбы», является хорошим поводом для того, чтоб обратить внимание на творческих людей. В этих конкурсах принимают участие талантливые музыканты – детские ансамбли самостоятельно и в составе взрослых коллективов, и под их руководством. Это серьезное внимание к проблеме сохранения нематериального культурного наследия республиканского значения. Ежегодно в Грозном проводится Межрегиональный фестиваль колледжей культуры и искусств «Дарования Кавказа». Учащиеся дагестанских средних специальных музыкальных учреждений выезжают для обмена опытом. В Нальчике на базе Северо-Кавказского государственного института искусств проходит Международный фестиваль-конкурс народной музыки «Молодежь. Искусство. Созидание» и Северо-Кавказский конкурс молодых дарований «Творческие вершины», в которых раскрывают свои способности учащиеся отделений народной музыки музыкальных школ.

Воспитанники музыкальных училищ Дербента и Махачкалы участвуют во всех фестивалях городского республиканского и регионального масштабов. Это и международный фестиваль исполнителей на народных инструментах «Играй, душа!», и фестиваль семейных ансамблей. В Дербентском музыкальном училище приветствуется преемственность поколений, и уже сформировалось много династий музыкантов. Потому что своей целью профессиональные учреждения искусства видят пропаганду и популяризацию дагестанской народной многонациональной музыкальной культуры.

Инструментальное исполнительство на национальных инструментах, приобщение к истокам народной музыки поддерживается Министерством культуры РД, Республиканским домом народного творчества, Республиканским учебно-методическим центром и администрацией и управлением культуры г. Махачкалы. При содействии этих институций учащиеся становятся участниками и победителями Республиканского фестиваля детского художественного творчества «Маленькие горцы», проводимого каждые два года в Махачкале [15].

Рассмотрев возможности инструментального исполнительства на народных музыкальных инструментах на примере нескольких образовательных учреждений Дагестана, приходим к выводам о значительном потенциале народной музыки в учебном и духовно-нравственном аспектах для образовательных учреждений разного уровня.

Навыки игры на народных музыкальных инструментах закладывают в учащихся детских школ искусств, музыкальных школ, средних специальных музыкальных учреждений, участников народных фольклорных ансамблей республики основы и качества носителей традиционной культуры, что способствует ее сохранению и развитию. Поэтому педагоги, приобщая воспитанников в самом маленьком, дошкольном детстве, а далее – и в школьном возрасте к знаниям народной музыки, к звучанию народного музыкального инструмента, игре на нем, пытаются сохранить многонациональные народные традиции и вместе с тем сохранить в душе подрастающего поколения то национальное богатство, которое нам передали предки.

Посредством инструментального исполнительства на народных музыкальных инструментах учащиеся:

– обучаются навыкам ансамблевого и сольного музицирования, осваивая музыкальную форму, метроритм, динамику;

– получают предпрофессиональное и профессиональное музыкальное образование;

– приобретают знания об инструментальной культуре своего народа, музыкальных традиций и их адаптации в современности, стимулируя самообразование, самовоспитание;

– обретают навыки самодисциплины в освоении репертуара самостоятельно, в домашнем задании;

– получают эмоциональное развитие и нравственно-духовное воспитание;

– накапливают опыт концертного сценического выступления;

– повышают свою самооценку, формируя творческий подход к обучению;

– приобретают навыки коллективной коммуникации;

– «впитывают» ритмо-интонации национального музыкального мышления;

– обретают музыкальный и интонационный вкус.

Народная музыка, являясь составной частью музыкальной культуры, побуждает детей к активности и развитию, прививает интерес и любовь к музыке, развивает эмоциональную отзывчивость, способствует воспитанию духовности.

Высказанные автором статьи гипотезы и предпринятые попытки раскрытия проблемы вносят вклад в изучение многомерных аспектов художественного образования в Республике Дагестан в контексте региональных и общероссийских тенденций и нацелены привлечь внимание к разработке вопросов по расширению ареала обучения игре на народных национальных инструментах учащихся. Проблематика статьи может быть продолжена в исследованиях по музыкальной педагогике и музыкальной фольклористике.

Библиографический список

1. Саидова А.С. Балхарское искусство: современное состояние, художественные традиции в образовании. *Культурные традиции и художественное образование*: сборник научных трудов. Майкоп: АГУ; Махачкала, 2022; Выпуск 1: 20–28.
2. Магомедов А.Дж., Шабаева А.К. Художественное образование. Подготовка кадров для сферы искусства*: Искусство Дагестана в XX столетии*. Махачкала: Издательство «Наука – Дагестан», 2012: 439–479.
3. Магомедов А.Дж. *Художественное образование в Дагестане в XX веке: очерк истории*. Махачкала: Институт ЯЛИ ДНЦ РАН, 2008.
4. Байрамбеков М.М., Литвинова И.В. Этнические особенности художественного образования детей в системе образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2015; № 1: 47–53.
5. Абдуллаева Э.Б. Музыкальный фольклор в образовательном пространстве Дагестана. *Мир науки, культуры и образования*. 2022; № 3 (94): 5–9.
6. Кабалевский Д.Б. *О музыке и музыкальном воспитании*: книга для учителя. Составитель И.В. Пигарева. Москва: Просвещение, 2004.
7. Нусратова Г.М., Давронова Ж.В. Влияние глобализационных процессов на духовную жизнь общества. *Гуманитарные и естественнонаучные исследования как фактор научно-технического прогресса*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022: 30–32.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988; Т. 1: 252–253.
9. Рытов Д.А. *Традиции народной культуры в музыкальном воспитании детей. Русские народные инструменты*: учебно-методическое пособие. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
10. *Сколько национальностей в Дагестане и какое количество*. Available at: //https://dop-mosreg.ru/skolko-nacionalnostei-v-dagestane-i-kakoe-kolicestvo/
11. *Коллектив «Ложкари»*. Available at: http://centr-kult-tarumovki.ru/kollektiv-lozhkari/
12. *Ложкари прижились на Кавказе*. Available at: https://gazetaigraem.ru/article/9672
13. Бутаева З.А. *Традиционная культура народов Дагестана как фактор сохранения единства и многообразия культур народов России*. Available at: http://sbricur.com/wp-content/uploads/2017/10/5_Butaeva.pdf
14. *Ансамбль школы искусств Табасаранского района занял второе место на республиканском конкурсе*. Available at: https://md-gazeta.ru/municipalitety/106395
15. *Республиканский фестиваль «Маленькие горцы»*. Available at: https://www.culture.ru/events/317577/respublikanskii-festival-malenkie-gorcy

References

1. Saidova A.S. Balharskoe iskusstvo: sovremennoe sostoyanie, hudozhestvennye tradicii v obrazovanii. *Kul'turnye tradicii i hudozhestvennoe obrazovanie*: sbornik nauchnyh trudov. Majkop: AGU; Mahachkala, 2022; Vypusk 1: 20-28.
2. Magomedov A.Dzh., Shabaeva A.K. Hudozhestvennoe obrazovanie. Podgotovka kadrov dlya sfery iskusstva*: Iskusstvo Dagestana v XX stoletii*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Nauka – Dagestan», 2012: 439-479.
3. Magomedov A.Dzh. *Hudozhestvennoe obrazovanie v Dagestane v XX veke: ocherk istorii*. Mahachkala: Institut YaLI DNC RAN, 2008.
4. Bajrambekov M.M., Litvinova I.V. `Etnicheskie osobennosti hudozhestvennogo obrazovaniya detej v sisteme obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; № 1: 47-53.
5. Abdullaeva `E.B. Muzykal'nyj fol'klor v obrazovatel'nom prostranstve Dagestana. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 5-9.
6. Kabalevskij D.B. *O muzyke i muzykal'nom vospitanii*: kniga dlya uchitelya. Sostavitel' I.V. Pigareva. Moskva: Prosveschenie, 2004.
7. Nusratova G.M., Davronova Zh.V. Vliyanie globalizacionnyh processov na duhovnuyu zhizn' obschestva. *Gumanitarnye i estestvennonauchnye issledovaniya kak faktor nauchno-tehnicheskogo progressa*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij (APNI), 2022: 30-32.
8. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1988; T. 1: 252-253.
9. Rytov D.A. *Tradicii narodnoj kul'tury v muzykal'nom vospitanii detej. Russkie narodnye instrumenty*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001.
10. *Skol'ko nacional'nostej v Dagestane i kakoe kolichestvo*. Available at: //https://dop-mosreg.ru/skolko-nacionalnostei-v-dagestane-i-kakoe-kolicestvo/
11. *Kollektiv «Lozhkari»*. Available at: http://centr-kult-tarumovki.ru/kollektiv-lozhkari/
12. *Lozhkari prizhilis' na Kavkaze*. Available at: https://gazetaigraem.ru/article/9672
13. Butaeva Z.A. *Tradicionnaya kul'tura narodov Dagestana kak faktor sohraneniya edinstva i mnogoobraziya kul'tur narodov Rossii*. Available at: http://sbricur.com/wp-content/uploads/2017/10/5_Butaeva.pdf
14. *Ansambl' shkoly iskusstv Tabasaranskogo rajona zanyal vtoroe mesto na respublikanskom konkurse*. Available at: https://md-gazeta.ru/municipalitety/106395
15. *Respublikanskij festival' «Malen'kie gorcy»*. Available at: https://www.culture.ru/events/317577/respublikanskii-festival-malenkie-gorcy

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-254-260

***Voevoda E.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations / University (Moscow, Russia), E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*
***Chigasheva M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Language Training Directorate, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: m.chigasheva@inno.mgimo.ru*
***Timchenko M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of English Language Department No. 2, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: martimchenko@rambler.ru*
***Kryachkov D.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of English Language Department No. 1, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: d.a.kryachkov@gmail.com*
***Makhmutova E.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: makhur@mail.ru*
***Evteev S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, German Language Department, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: sergevt@inbox.ru*
***Baukova M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Language Department, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: vmajune@gmail.com*

MODELING THE PROFESSIONOGRAM OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT THE UNIVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS PROFILE. The growing demand for specialists with a confident command of a foreign language, both general and professional, entails the demand for qualified teachers. The analysis of normative documents showed absence no specific requirements for a foreign language teacher of a university of international relations profile. In practice, there is a contradiction between training and selection of pedagogical staff, which caused the research problem. The objective of the study is to develop a model of foreign language teacher's professionogram in the university of international relations profile. The research was based on methods of analysis, questionnaires (794 respondents) and modeling. The results of the study allow building a professionogram model of a foreign language teacher in a university of international relations profile, which considers the characteristic features of the university, unifies the requirements to professional and personal characteristics of a teacher, and represents a basis for personnel selection and formation of professional identity of a foreign language teacher.

Key words: **foreign language teacher, university of international relations profile, professionogram, model, professional standard**

***Е.В. Воевода**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университета) МИД России, г. Москва, E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*
***М.А. Чигашева**, канд. филол. наук, доц., нач. Управления языковой подготовки МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.chigasheva@inno.mgimo.ru*
***М.В. Тимченко**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. английского языка № 2, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: martimchenko@rambler.ru*
***Д.А. Крячков**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка № 1, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: d.a.kryachkov@gmail.com*
***Е.Н. Махмутова**, канд. психол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: makhur@mail.ru*
***С.В. Евтеев**, канд. филол. наук, доц., проф., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: sergevt@inbox.ru*
***М.А. Баукова**, канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: vmajune@gmail.com*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

Растущий спрос на специалистов, уверенно владеющих иностранным языком, как общим, так и языком профессии, влечет за собой спрос на квалифицированных преподавателей. Анализ нормативных документов показал отсутствие конкретных требований к преподавателю иностранного языка вуза международного профиля. На практике наблюдается противоречие между подготовкой и отбором педагогических кадров, что обусловило исследовательскую проблему. Цель исследования заключается в разработке модели профессиограммы преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля. В ходе исследования использовались методы анализа, анкетирования (794 респондента) и моделирования. На основании полученных результатов разработана модель профессиограммы преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля, которая учитывает специфику университета, унифицирует требования к профессионально-личностным характеристикам педагога, представляет собой основу для отбора кадров и формирования профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: **преподаватель иностранного языка, вуз международного профиля, профессиограмма, модель**

Исследование проведено авторским коллективом в рамках проектов № ИП 6.17 «Внедрение инновационной системы индивидуализации языковой подготовки на базе профессиограмм преподавателя иностранного языка и выпускника» (2023 г.) и № ИП 6.5 «Профессиограмма преподавателя иностранного языка МГИМО» (2022 г.) программы «Приоритет 2030», МГИМО МИД России

Востребованность специалистов со знанием иностранных языков (ИЯ) в различных областях российской экономики повлекла за собой активизацию изучения иностранных языков в вузах различного профиля. Это, в свою очередь, обусловило необходимость подготовки преподавателей иностранных языков, готовых преподавать иностранный язык для профессиональных целей, работать в поликультурной среде современного вуза, использовать в учебном процессе цифровые технологии, создавать учебные материалы с учетом возможности индивидуализации обучения и оперативно отвечать на запрос работодателя при подготовке конкурентоспособного специалиста. Однако при наличии запроса государства на подготовку специалиста подобного уровня отсутствует единый перечень квалификационных требований и личностных качеств, которым должен соответствовать преподаватель иностранного языка в вузе. Такой перечень, как правило, содержится в профессиограмме – документе, содержащем нормы и требования к видам профессиональной деятельности и личностным качествам специалиста, часто представляемом в виде модели.

Данное противоречие обусловило проблему подготовки и отбора педагогических кадров языковых кафедр в вузах международного профиля (ВМП): с одной стороны, многие преподаватели и претенденты на должности преподавателей языковых кафедр, являясь выпускниками педагогических факультетов языковых вузов, не владеют фоновыми знаниями, необходимыми для преподавания языка профессии; с другой стороны, преподаватели, являющиеся выпускниками неязыковых вузов, не имеют знаний в области лингвистики, педагогики и психологии.

Выявленная проблема определила цель исследования – разработать модель и структуру профессиограммы преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля. Для этого было необходимо:

1) выявить специфику профессиональных требований к преподавателю ИЯ в ВМП на основе анализа результатов анкетирования представителей администрации, преподавателей и студентов МГИМО и современных исследований в области профессиографической аналитики;

2) определить перечень психологических характеристик, личностных и профессиональных качеств которыми должен обладать преподаватель ИЯ в ВМП;

3) определить перечень норм и требований; профессиональные задачи, выполняемые операции и функции, свойственные рабочему процессу преподавателя ИЯ в ВМП;

4) описать содержание, условия и характер труда; критерии эффективности труда; знания, умения и навыки; профессиональные компетенции; профессионально важные качества; медицинские противопоказания; рекомендуемые методики тестирования при отборе новых преподавателей ИЯ в ВМП;

5) проанализировать существующие структуры профессиограммы;

6) разработать модель профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП.

В связи с развитием индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов студентов, а также кастомизацией образования в условиях цифровой образовательной среды профессиограмма находится в процессе постоянной трансформации. Гипотетически можно предположить, что при наличии детально разработанной модели профессиограммы администрация сможет разрабатывать требования к преподавателю иностранного языка в соответствии с изменяющимися требованиями Минтруда, локальными актами и спецификой работы преподавателя в ВМП.

Вопросы, связанные с применением профессиографического подхода к подготовке специалистов, представляют, как теоретический, так и практический интерес для работников образования. Профессиограмма рассматривается как набор квалификационных требований; как инструмент формирования педагогических компетенций [1] и развития профессионализма [2]; как средство профессионального воспитания [3]; как сложная система, включающая в себя непрерывное творчество и самоопределение [4].

Психолого-педагогический подход к изучению профессиограммы находит отражение в работах В.А. Вишневского [5], Г.С. Човдыровой, Н.А. Митрохиной [6], А.Л. Латухиной, Ю.А. Марининой [7]. Опыт моделирования профессиограмм представлен в работах Н.С. Хоч, М.Я. Севостьяновой [8], В.С. Сенашенко, Е.П. Стручковой [9]; зарубежный опыт разработки профессиограмм – в публикациях Л.И. Писаревой [10] и Н.И. Костиной [11].

Исследования М.С. Воропаевой [12]; С.А. Дерябиной и Т.А. Дьяковой [13] посвящены анализу профессиограммы преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства. По мнению последних, «профессиограмма преподавателя иностранного языка включает следующие характеристики: 1) системные академические знания по преподаваемому языку; 2) владение методикой преподавания иностранного языка; 3) понимание типологических отличий преподаваемого языка от родного языка учащихся; 4) понимание лингвокультурологических особенностей обучающихся, включая правила коммуникативного поведения; 5) навыки научно-исследовательской деятельности» [13].

На основе анализа предлагаемых определений профессиограммы мы рассматриваем профессиограмму преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля как модель профессионально-личностной деятельности преподавателя, отражающую квалификационные требования в сфере профессионально значимых компетенций и профессионально-личностных качеств, а также научно-исследовательской деятельности в различных областях лингвистики, педагогики и в смежных областях науки.

Новизна и практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке универсальной модели профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП. Его теоретическая значимость определяется тем, что обобщено и расширено понятие «профессиограмма преподавателя вуза»; предложено авторское определение понятия «профессиограмма преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля». Предложенные модель и структура профессиограммы позволяют разработать собственную профессиограмму преподавателя ИЯ в ВМП.

В методологическом плане исследование опирается на комплекс подходов (компетентностный, личностно-деятельностный, социокультурный) и методов: методы анализа (количественного, сравнительного, факторного, семантико-дефиниционного, литературы по теме исследования и нормативно-правовых документов), анкетирования и моделирования.

На основе анализа проекта профессионального стандарта «Педагогический работник высшего образования» от 19.10.2022 была разработана анкета и проведен опрос преподавателей, студентов и заведующих языковыми кафедрами МГИМО МИД России, в котором приняли участие 794 человека: 434 российских студента; 75 иностранных студентов; 285 преподавателей.

Всем опрашиваемым предлагалась анкета, состоявшая из трех блоков (23 закрытых вопроса и 1 открытый вопрос). В *первом блоке*, включавшем 20 вопросов, респондентам предлагалось оценить степень значимости указанных качеств для профессиональной деятельности ИЯ в ВМП, считая, что 10 баллов – наибольшая значимость, 1 балл – наименьшая значимость качества. Во *втором блоке* было необходимо оценить степень значимости трех групп качеств – личностный потенциал (личностные особенности), профессиональные достижения и профессиональное взаимодействие с коллегами и студентами. В *третьем блоке* респондентов попросили продолжить предложение: «Современный преподаватель иностранного языка МГИМО – это…». Последний пункт был факультативным.

Анкетирование, проводившееся с использованием гугл-форм, позволило выявить степень значимости профессиональных и личностных качеств преподавателя иностранного языка с точки зрения указанных групп респондентов.

Результаты количественного анализа

Полученные в абсолютных числах результаты были переведены в проценты по отношению к каждой группе респондентов. В первую «десятку» качеств, набравших свыше 90%, попали 6 вопросов, относящихся к профессиональным качествам преподавателя, и 4 вопроса, относящихся к личностным качествам. По мнению респондентов, наиболее важными профессиональными и личностными качествами преподавателя являются порядочность в профессиональной деятельности и свободное владение иностранным языком, умение говорить доступно и понятно (96% и 95,66%).

К следующей по значимости группе качеств относятся личностные и профессиональные: уважительное отношение к студентам и коллегам; умение управлять собой и проявлять выдержку и самообладание; информативность и содержательность занятий; коммуникабельность и умение вызывать и поддерживать интерес к иностранному языку.

От 90,3% до 91,9% респонденты оценили следующие качества преподавателя: профессиональное взаимодействие; способность сделать занятия интересными и увлечь своим предметом; знание особенностей истории и культуры страны преподаваемого языка и России; владение текущей внешне- и внутриполитической, экономической, социокультурной информацией о стране преподаваемого языка и России; проявление интереса к достижениям в своей области, умение преломить эти знания в практическом ключе, стремление получать новые знания и развивать новые навыки.

Во второй «десятке» вопросов (74%–89%) преимущество принадлежит личностным качествам преподавателя – 8 вопросов, в то время как профессиональные качества указываются только в 2 вопросах. В данном поле по значимости выделяются следующие качества: владение методиками обучения; умение сопереживать, проявление отзывчивости; неравнодушие к студентам и их академическим достижениям; умение относиться к себе самокритично; стрессоустойчивость в любых ситуациях.

Несколько ниже респонденты оценили широкий кругозор, разумный оптимизм, личностный потенциал, умение проявлять беспристрастность в любых ситуациях и профессиональные достижения.

Наименее значимыми участники опроса сочли проявление социальной ответственности, гражданскую позицию и наличие научных достижений в сфере профессиональной деятельности. При этом значимость профессиональных достижений оценена в 85%.

Дополнительно был проведен *сравнительный анализ* результатов анкетирования иностранных и российских студентов. Выяснилось, что из наиболее значимых качеств для иностранных студентов три являются профессиональными, а семь – личностными. Обращает на себя внимание тот факт, что иностранные студенты значительно выше (на 10,1%) оценивают наличие у преподавателя иностранного языка научных достижений; для них более важна социальная ответственность и проявление гражданской позиции (на 11,1%). Иностранные студенты немного выше, чем российские, оценивают значимость личностного потенциала и профессиональных достижений преподавателей иностранного языка.

Результаты факторного анализа

При обработке результатов опроса был также применен факторный анализ, позволивший выявить скрытые внутренние факторы, которые могут лежать за оценкой по шкалам анкеты. Полученные результаты показали значимое выделение трёх факторов.

Фактор 1 объединил в себе в равных пропорциях личностные особенности преподавателей, связанные с эмоционально-волевой сферой, и их профессиональное взаимодействие с коллегами и студентами, где эти особенности наиболее наглядно реализуются при минимальном требовании к профессиональным достижениям (одно качество). Другими словами, необходимым условием реализации базового уровня овладения иностранным языком с перспективой его дальнейшего совершенствования является эмоционально-волевая стабильность преподавателя, способного создать атмосферу конструктивного взаимодействия со студентами и коллегами. При отсутствии такого «сплава» устойчивой эмоционально-волевой сферы преподавателя и его конструктивной эмпатичной установки в профессиональном взаимодействии вероятность успешного овладения иностранным языком снижается. Таким образом, Фактор 1 может быть назван как «единство эмоционально-волевой устойчивости и конструктивного взаимодействия».

Фактор 2 почти целиком оказался в сфере профессиональных достижений. Как студентам, так и преподавателям далеко не безразлично, какой уровень профессионального мастерства демонстрирует преподаватель иностранного языка: важным стала и широта методического инструментария, включая цифровые методики обучения, и базовые знания об истории и культуре страны преподаваемого языка и России, и увлеченность преподавателя своей профессией. Следовательно, Фактор 2 может быть назван «проактивный профессионализм».

Фактор 3 показал два полюса – позитивный и негативный. Содержательно это означает, что если преподаватель не проявляет порядочность, общительность, уважительное отношение к студентам, вежливость, тактичность, то в его профессиональной деятельности его личностные особенности, профессиональное взаимодействие, научные достижения, позитивное восприятие мира, разумный оптимизм не имеют смысла. Вне этики отрицается значимость самих по себе положительных качеств, поэтому Фактор 3 может быть назван «этичность как ценностный приоритет».

Семантико-дефиниционный анализ

На первом этапе для определения профессионально значимых компетенций и качеств преподавателя был проведен семантико-дефиниционный анализ следующих понятий: *преподаватель, преподавать, педагог*. Анализ проводился на основании определений, представленных в словарях русского языка; «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова, «Словаре русского языка» в 4-х томах под редакцией А.П. Евгеньевой с опорой на Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 46). Ключевым понятием был выбран термин *преподаватель*.

В результате были определены ключевые семы понятия *преподаватель* (в приоритетном порядке): 1) специалист; 2) определенная область знания или учебный предмет; 3) методика обучения и воспитания; 4) педагог (передает знания); 5) воспитатель; 6) психолог; 7) социолог; 8) исследователь.

Таким образом, преподаватель – это специалист в определенной области знания или по конкретному учебному предмету, т. е. лицо, которое:

– обладает фунд аментальными знаниями в области своей дисциплины;
– умеет передавать знания из данной области своим учащимся;
– владеет методикой обучения своей дисциплины и методикой воспитания;
– знает основы психологии и социологии,
– занимается профессионально преподавательской, воспитательной и научно-исследовательской деятельностью.

На втором этапе участникам опроса предлагалось завершить предложение «Современный преподаватель иностранного языка МГИМО – это ...». Полученные результаты были представлены в виде по́левой структуры. В центре находится ключевая сема (или семы), далее следует ядерное пространство, околоядерное и периферийное пространство. Чем дальше от ядра расположены семы, тем менее значимы они для респондентов.

Обращает на себя внимание тот факт, что понятия *специалист* и *профессионал* выступали во всех анкетах как синонимичные. Это дало основание считать их ключевыми семами и расположить в центре семантического поля *преподаватель*. Все группы респондентов вкладывали сюда идентичное содержание. К профессионалам/специалистам они относили тех, кто знает свой предмет (*лингвист*), умеет его преподаватель (*преподаватель*) и обладает широким кругозором в смежных или иных областях (*эксперт*). Однако для разных групп респондентов доля в значении оказывалась разной.

Упоминание лексем *лингвист, владеет иностранным языком, знает иностранный язык, имеет лингвистическое образование* и т. п. позволило выделить сему *лингвист*.

Упоминание лексем *преподаватель, учитель, владеет методикой преподавания, адаптирует и обновляет материалы, умеет доступно и понятно объяснить, умеет научить, умеет заинтересовать своим предметом* и т. п. позволило выделить сему *преподаватель*. В данном случае релевантным является владение методикой преподавания иностранного языка.

Упоминание лексем *следит за текущими международными событиями, обладает широким кругозором, знает иностранную культуру, разбирается в политике, экономике* и т. п. позволило выделить сему *эксперт*. В данном случае релевантным показателем выступают знания преподавателя по смежным дисциплинам, в том числе с учетом специфики ВМП, т. е. не только знание культуры стран(ы) изучаемого языка, но и истории региона, политики, экономики и т. д.

Аналогичным образом выделялись остальные семы.

Анализ определений позволил выявить одну сему, не указанную в толковых словарях и нормативных документах, но имеющую большое значение для всех групп респондентов – *личностные качества*. По мнению всех респондентов, преподаватель должен обладать определенными личностными качествами. Количество упоминаний этих качеств позволяет отнести данную сему к околоядерному пространству.

Для разных групп респондентов приоритеты расположились разным образом. Результаты анализа и структура семантического поля *преподаватель* по всем группам участников анкетирования представлены ниже.

Преподаватели. Упоминание терминов *профессионал* и *специалист* встречалось в 57% и 20% анкет соответственно. Однако понимание содержания этих понятий не такое однозначное, как в предыдущей группе. Приоритеты рас-



Рис. 1. Семантическое поле – преподаватели

пределились иначе: 36% респондентов считают самым важным методику преподавания, т. е. роль *преподавателя*; 24% отметили владение иностранным языком, т. е. роль *лингвиста*; 16% упомянули роль *эксперта*. Личностные качества упоминаются в 60% анкет, роль *исследователя* – только в 2% анкет. Семантическое поле получилось более компактным (рис. 1).

Студенты РФ. Упоминание терминов *профессионал* и *специалист* встречалось в 24% и 12% анкет соответственно. Для студентов, так же как и для преподавателей, самым важным оказалась методика преподавания (47%). Владение иностранным языком посчитали важным 21% респондентов, роль *эксперта* выделили 11% опрошенных. Упоминание личностных качеств встречалось в 44% анкет. Однако, в отличие от преподавателей, кроме роли *исследователя* (0,25%), студенты посчитали важным также роль *педагога* (2%), *наставника* (2%), *психолога* (0,5%) и *социолога* (0,5%). Несмотря на минимальные количественные показатели, эти семы также включены в структуру поля (рис. 2).

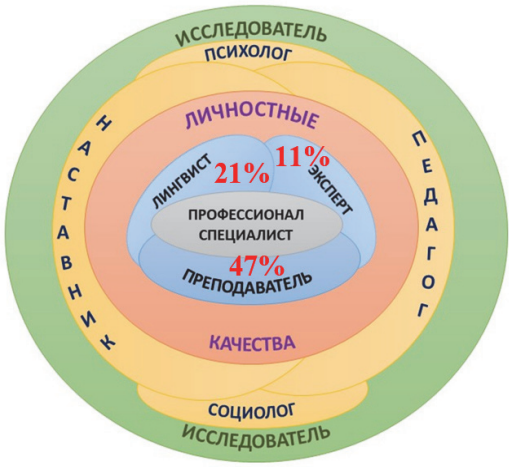


Рис. 2. Семантическое поле – студенты РФ

Иностранные студенты. Для них также важными оказались понятия *профессионал* (26%) и *специалист* (15%). Приоритетное значение в содержании данных понятий имеет методика преподавания (58%). Владение иностранным языком и роль преподавателя как эксперта менее значимы – 15% и 11% соответственно. К наиболее важным показателям иностранные студенты относят личностные качества – 62%. Другие критерии (семы) в анкетах не упоминались (рис. 3).



Рис. 3. Семантическое поле – иностранные студенты

На третьем этапе проводилась сравнительная оценка важных для разных групп респондентов профессиональных качеств, выявленных в ходе предыдущего этапа и в ходе анкетирования, где респондентам предстояло оценить значимость уже названных качеств. Анализ результатов показывает некоторое несовпадение с результатами анализа ответов в свободной форме, в некоторых случаях – значительные расхождения. Единство проявляется в оценке степени важности личностных качеств преподавателя.

Таким образом, можно сделать вывод, что участники опроса почти одинаково оценивают личностные и профессиональные качества преподавателя иностранного языка – с незначительным преимуществом последних.

Многоаспектный анализ результатов проведенного анкетирования позволил перейти к **моделированию профессиограммы** преподавателя ИЯ в ВМП.

Разработка модели профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП предполагает необходимость определить составляющие её блоки и компонентно-содержательный состав каждого блока.

Традиционная профессиограмма обычно включает:

– квалификационные требования;
– описание организации трудовой деятельности;
– процессуальные особенности и санитарно-гигиенические условия труда;
– психофизиологические требования, предъявляемые к работнику;
– перечень профессиональных знаний и навыков;
– формы и сроки прохождения повышения квалификации.

Профессиограмма выстраивается на основе нормативно-правовых документов, к которым относятся профессиональные стандарты, приказы Министерства труда и социальной защиты, локальные нормативные документы, регулирующие возможность работы в той или иной должности с учетом психофизиологических характеристик.

В профессиональном стандарте даются описание и характеристика трудовых функций, указываются требования к образованию и обучению профессорско-преподавательского и административного состава (по должностям), к опыту практической работы, трудовые действия, необходимые знания и умения, другие характеристики (например, наличие ученой степени и/или ученого звания) и требования.

Модель (рис. 4) представляет системное описание профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП – от целеполагания до полученных результатов, поэтому первым и последним будут целевой и результативный блоки.

■ **Целеполагающий блок**

Основу целеполагающего блока составляют нормативно-правовые документы, определяющие профессионально-должностные обязанности и академические права ППС языковых кафедр в ВМП. К ним относятся: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон «О специальной оценке условий труда»; «Трудовой кодекс Российской Федерации» и другие документы.

Второй компонент целеполагающего блока – задачи, которые ставятся при разработке профессиограммы преподавателя иностранного языка в ВМП:

– выявить специфику профессиональной деятельности преподавателя ИЯ в ВМП;
– определить формы подготовки педагогических кадров; виды и формы организации профессиональной деятельности преподавателя ИЯ в ВМП; медицинские противопоказания;
– представить требования к преподавателю ИЯ в ВМП.

■ **Методологический блок**

Методологическую основу при разработке профессиограммы составляет комплекс подходов и факторов.

Компетентностный подход обусловлен тем, что ведение преподавательской деятельности предполагает наличие у преподавателя ИЯ следующего системного набора профессионально значимых компетенций: языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной, лингводидактической, цифровой, аналитической, лингвокультурной, межкультурной, историко-политической.

Системный подход позволяет представить структуру профессиограммы, системно описать ее компоненты и содержание каждого из них.

Лингвосоциокультурный подход является одним из основополагающих подходов в профессиональной подготовке, а затем и в работе преподавателя иностранного языка вуза международного профиля, который должен не только владеть коммуникативно-речевыми навыками, но и знать особенности истории и культуры страны преподаваемого языка и России; владеть текущей внешне- и внутриполитической, экономической, социокультурной информацией о стране преподаваемого языка и России.

Опора на междисциплинарный и контекстный подходы необходимы при определении требований к преподавателю ИЯ (особенно преподающему «язык профессии»), поскольку для осуществления языковой профессионализации, в том числе ранней, педагог должен обладать определенными фоновыми знаниями по направлению подготовки факультета.

В методологическом блоке также описываются факторы, влияющие на создание и изменения профессиограммы. Основным фактором, обусловливающим необходимость создания профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП, является отсутствие систематизированного набора документов (или единого документа), в котором излагаются:

– квалификационные требования к преподавателю иностранного языка;
– условия и характер труда;
– возможность профессионального роста;
– медицинские противопоказания;
– содержание и критерии оценки профессиональной деятельности;
– профессионально-личностные качества, которыми должен обладать преподаватель.

Как уже было указано выше, профессиограмма не может оставаться неизменной. К факторам, обусловливающим необходимость изменения профессиограммы, относятся:

– изменение образовательной парадигмы;

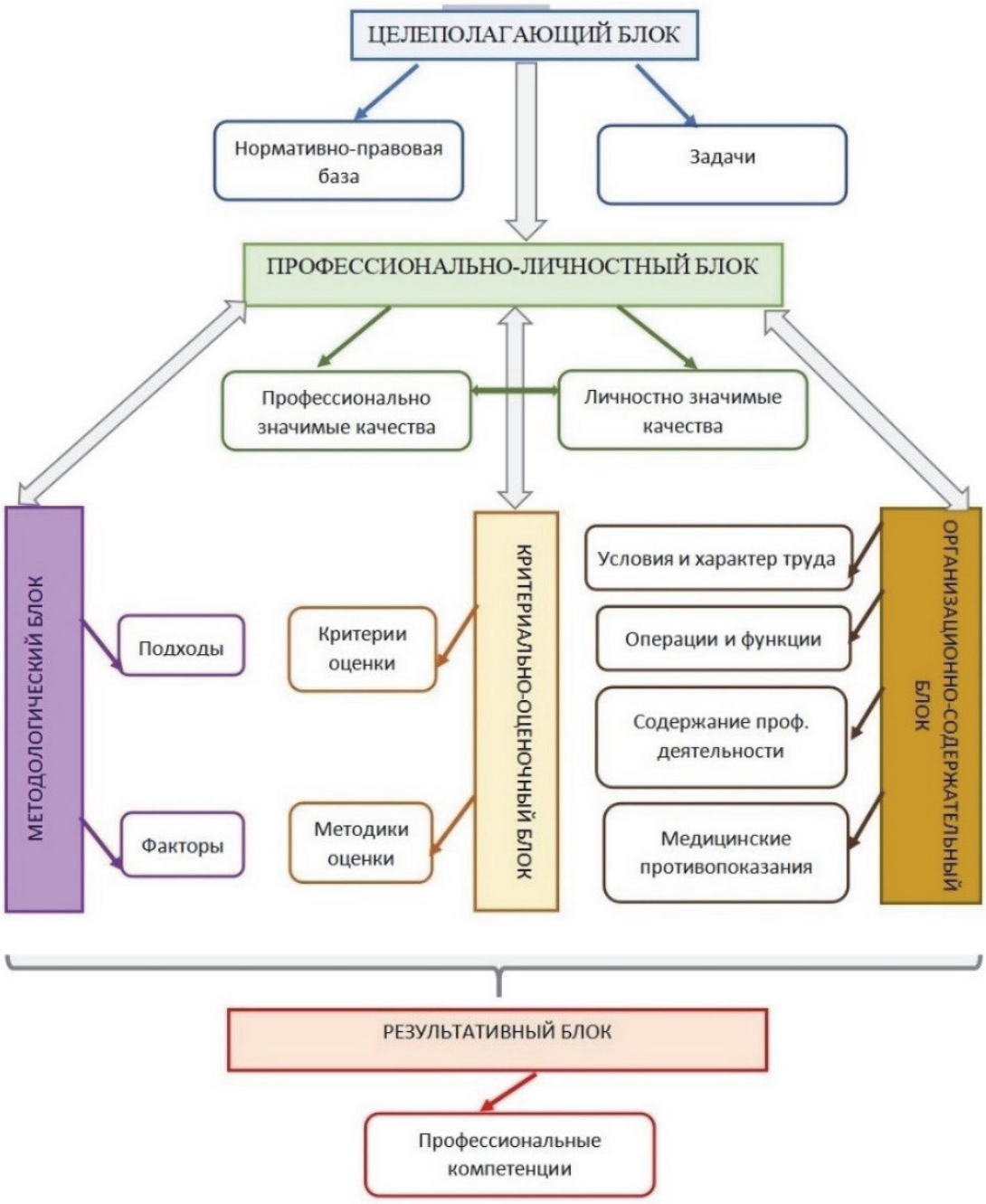


Рис. 4. Модель профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП

– социокультурные и технологические изменения, которые влекут за собой изменение набора профессионально значимых компетенций и требований (готовность к межкультурной коммуникации, владение цифровыми технологиями и т. п.);

– изменения в нормативно-правовой базе.

■ **Организационно-содержательный блок**

Компонентами организационно-содержательного блока являются: 1) условия и характер труда; 2) операции и функции; 3) содержание профессиональной деятельности; 4) медицинские противопоказания. Рассмотрим каждый из них.

1. Условия и характер труда

Физические условия труда – аудиторный фонд и материально-техническая база обеспеченности учебного процесса.

График работы (продолжительность рабочей недели, часы занятий и перерывы между занятиями) определяется администрацией вуза.

Гигиенические условия труда. Анализ соответствия труда гигиеническим нормативам возможен только по параметру «напряженность труда», под которым подразумевается характеристика трудового процесса, отражающая нагрузку преимущественно на центральную нервную систему, органы чувств, эмоциональную сферу работника. К факторам, характеризующим напряженность труда, относятся интеллектуальные, сенсорные, эмоциональные нагрузки, степень монотонности нагрузок, режим работы.

Интеллектуальные нагрузки

– С точки зрения содержания деятельности труд преподавателя ИЯ напряженный, поскольку предполагает творческую деятельность, требующую решения алгоритма, единоличного руководства в сложных ситуациях.

– С точки зрения восприятия информации и ее оценки труд преподавателя ИЯ относится к разряду напряженных, поскольку предполагает восприятие информации с последующей комплексной оценкой связанных параметров.

– С точки зрения распределения функций по степени сложности задания труд преподавателя ИЯ относится к разряду высокой напряженности, т. к. предполагает не только обработку, проверку и контроль над выполнением задания, но и предварительную работу по распределению заданий другим лицам.

– С точки зрения характера выполняемой работы труд преподавателя ИЯ относится к разряду напряженности средней и высокой степени, поскольку предполагает работу по «установленному графику с возможной его коррекцией по ходу деятельности» и нередко работу в условиях дефицита времени.

Сенсорные нагрузки

– С точки зрения числа производственных объектов одновременного наблюдения труд преподавателя ИЯ можно условно отнести к труду средней напряженности, т. к. количество обучающихся в языковой группе в стандартных условиях обучения не превышает 10 человек.

– С точки зрения количества часов наблюдения за экранами видеотерминалов труд преподавателя ИЯ относится к разряду высокой напряженности, поскольку предполагает работу за монитором компьютера до 4 часов: работа с мультимедийным оборудованием в учебной аудитории, а также внеаудиторная работа преподавателя по подготовке к занятию и проверка студенческих работ, выполненных в электронном виде.

– С точки зрения нагрузки на слуховой анализатор труд преподавателя ИЯ относится к разряду труда легкой напряженности, поскольку предполагает работу в условиях отсутствия помех при восприятии речи обучающихся. При онлайн-обучении труд преподавателя ИЯ переходит в разряд труда средней напряженности, поскольку нередко разборчивость слов и сигналов снижается до уровня 70–90% из-за помех и невысокого качества связи.

– С точки зрения нагрузки на голосовой аппарат (на основе суммарного количества часов, наговариваемого в неделю) труд преподавателя ИЯ относится к разряду труда средней и высокой напряженности, поскольку предполагает в среднем 20–25 часов «голосового» общения в аудитории, с коллегами в производственных целях и с руководством. В соответствии с «Перечнем вредных и опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные медицинские осмотры при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры» (Приложение к приказу Минтруда России и Минздрава России от 31 декабря 2020 г. N 988н/1420н), при нагрузке на голосовой аппарат более 20 часов в неделю предполагается проводить периодический медицинский осмотр работников.

Эмоциональные нагрузки

– С точки зрения степени ответственности за результат собственной деятельности и значимости ошибки труд преподавателя ИЯ относится к разряду напряженного, поскольку он несет ответственность за функциональное качество основной работы по всем видам своей деятельности.

– С точки зрения степени ответственности за безопасность других лиц труд преподавателя ИЯ относится к разряду труда высокого напряжения, поскольку преподаватель несет ответственность за безопасность обучающихся во время аудиторного занятия.

– С точки зрения количества конфликтных ситуаций, обусловленных профессиональной деятельностью (за день), труд преподавателя ИЯ можно условно отнести к разряду труда средней напряженности, исходя из того, что количество таких ситуаций находится в рамках 1–3 в день.

Режим труда

– С точки зрения фактической продолжительности рабочего дня труд преподавателя ИЯ можно отнести к разряду труда средней напряженности, поскольку в среднем рабочий день длится 8–9 часов (без учета времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям и проверку студенческих работ), или к разряду труда напряженного, поскольку с учетом внеаудиторной работы рабочий день длится 10–12 часов.

– С точки зрения наличия регламентированных перерывов и их продолжительности труд преподавателя ИЯ относится к разряду «напряженность труда легкой степени», поскольку перерывы регламентированы, и они достаточно продолжительны.

Таким образом, по напряженности труд преподавателя ИЯ, скорее, относится к разряду напряженности средней и высокой степени, что позволяет отнести условия труда преподавателя ИЯ к разряду вредных, характеризующихся наличием вредных факторов, уровни которых превышают гигиенические нормативы и оказывают неблагоприятное действие на организм работника и/или его потомство.

2. Операции и функции определяются профессиональным стандартом.

3. Цель, задачи и содержание профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка

Цель – подготовка специалиста-международника, способного осуществлять профессиональную деятельность, с использованием иностранных языков.

Под задачами понимаются обучение иностранному языку с опорой на компетентностный, лингводидактический, междисциплинарный, лингвокультурологический подходы; организация эффективной аудиторной и самостоятельной работы студента (включая использование ресурсов цифровой образовательной среды университета); привлечение студентов к проектно-исследовательской деятельности.

Под содержанием профессиональной деятельности преподавателя ИЯ в ВМП понимается имплементация педагогически адаптированной системы знаний, умений и навыков в иностранном языке, на основе которых происходит формирование у студента универсальных и профессионально значимых компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности по определенной специальности.

Профессиональная языковая подготовка специалистов-международников имеет специфические функции: образовательную, воспитательную, статусную, профессионально-развивающую, аксиологическую.

4. Медицинские противопоказания

«Перечень вредных и опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные медицинские осмотры при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры» регулярно обновляются. Преподаватели высших учебных заведений входят в список лиц, подлежащих регулярному профосмотру. Специфика профессиональной деятельности преподавателя ИЯ предполагает в первую очередь коммуникацию. Поэтому в качестве ограничений для работы преподавателем ИЯ в ВМП можно рассматривать состояния, препятствующие полноценному общению: глухота, немота, афония (полное отсутствие голоса), заболевания, делающие речь недостаточно внятной, слепота.

■ **Критериально-оценочный блок**

Включает критерии и методики оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя ИЯ в ВМП, которые обычно представлены в соответствующем внутреннем документе вуза.

■ **Профессионально-личностный блок**

Профессиограммы основаны на показателях, полученных в результате проведенного анкетирования.

■ **Результативный блок**

Результативный блок включает структуру профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП, сформированную на основе требований проекта профессионального стандарта, результатов анкетирования студентов и профессорско-преподавательского состава МГИМО, существующих нормативно-правовых актов:

1. Сведения о вузе международного профиля.
2. Нормативно-правовые документы, являющиеся основой для составления профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП.
3. Цели и задачи, стоящие перед преподавателем ИЯ в ВМП.
4. Условия и характер труда в ВМП.
5. Медицинские противопоказания в ВМП.
6. Выполняемые преподавателем ИЯ в ВМП операции и функции.
7. Содержание профессиональной деятельности преподавателя ИЯ в ВМП.
8. Критерии оценки эффективности труда преподавателя ИЯ в ВМП и методика оценки эффективности труда.
9. Требования к профессиональным и личностным качествам преподавателя ИЯ в ВМП.
10. Возможность профессионального роста преподавателя ИЯ в ВМП.

Все блоки модели взаимосвязаны.

В заключение можно сделать вывод, что в результате проведенного исследования решены поставленные задачи и достигнута цель – разработаны модель и структура профессиограммы преподавателя ИЯ в ВМП. Это позволяет разрабатывать требования к преподавателям ИЯ с опорой на нормативно-правовые документы и специфику работы в каждой конкретной образовательной организации международного профиля, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Профессиограмма преподавателя иностранного языка в ВМП позволяет унифицировать требования к профессионально-личностным характеристикам преподавателей языковых кафедр; использовать их в качестве основы при отборе новых преподавателей для языковых кафедр; способствует формированию профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка.

На основании анализа нормативно-правовых документов и результатов проведенного анкетирования можно предложить следующие рекомендации:

1. Знакомить поступающих на работу преподавателей иностранных языков с требованиями к профессиональным и личностным качествам преподавателя ИЯ в ВМП.
2. Регулярно обновлять профессиограмму преподавателя ИЯ в ВМП с учетом изменений в нормативно-правовых документах и локальных актах вуза, а также анализа результатов опросов профессорско-преподавательского состава, студентов и представителей администрации.
3. Администрации (учебному отделу) учитывать нормы нагрузки на голосовой аппарат преподавателей иностранного языка при разработке Положения о планировании и учете работы профессорско-преподавательского состава языковых кафедр в ВМП.
4. Проводить на регулярной основе переподготовку преподавателей языковых кафедр, не имеющих профильного языкового и педагогического образования.

Библиографический список

1. Филиппова О.В. Формирование педагогических компетенций у иностранных студентов-филологов в курсе «Профессиограмма преподавателя русского языка как иностранного». *Самарский научный вестник*. 2019; Т. 8, № 3 (28): 333–339.
2. Авдеева И.О. Профессиография и ее роль в развитии профессионализма. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2013; № 2: 40–44.
3. Щербакова М.В., Ковалев В.В. Профессиограмма как средство профессионального самовоспитания будущего педагога. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2011; № 6 (60): 17–21.
4. Фахрутдинова Д.Р. Профессиограмма преподавателя высшей школы. *Проблемы современной лингводидактики*. 2018; № 14: 12–18.

5. Вишневский В.А. Профессиография как область научных знаний и актуальное направление изучения профессий. *Гуманитарные науки*. 2016; № 2: 89–94.
6. Човдырова Г.С., Митрохина Н.А. Психологическая структура профессиограммы в научных исследованиях. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2015; № 2 (61): 97–101.
7. Латухина А.Л., Маринина Ю.А. Профессиональный портрет преподавателя русского языка как иностранного: компетентностный подход. *Вестник Мининского университета*. 2020; Т. 8, № 4: 4.
8. Хоч Н.С., Севостьянова М.Я. Психофизиологическое моделирование профессиограммы клинического психолога: гендерные аспекты. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2011; № 5: 182–185.
9. Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. Образовательная модель – важный фактор влияния на сопряжение системы высшего образования и сферы труда. *Высшее образование в России*. 2019; № 4: 9–20.
10. Писарева Л.И. Факторы профессионального роста учителя в Германии: индивидуальная траектория образования и педагогической деятельности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016; № 6: 88–99.
11. Костина Н.И. Профессиограма преподавателя высшей школы США. *Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе*: межвузовский сборник научных трудов. Белгород, 2003; Выпуск 2: 135–139.
12. Воропаева М.С. Профессиограмма преподавателя РКИ как основа использования экранной культуры. *Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ*. Нур-Султан, 2019: 951–956.
13. Дерябина С.А., Дьякова Т.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства. *Высшее образование в России*. 2019; № 4: 142–149.

References

1. Filippova O.V. Formirovanie pedagogicheskih kompetencij u inostrannyh studentov-filologov v kurse «Professiogramma prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo». *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2019; T. 8, № 3 (28): 333-339.
2. Avdeeva I.O. Professiografiya i ee rol' v razvitii professionalizma. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2013; № 2: 40-44.
3. Scherbakova M.V., Kovalev V.V. Professiogramma kak sredstvo professional'nogo samovospitaniya buduschego pedagoga. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 6 (60): 17-21.
4. Fahrutdinova D.R. Professiogramma prepodavatelya vysshej shkoly. *Problemy sovremennoj lingvodidaktiki*. 2018; № 14: 12-18.
5. Vishnevskij V.A. Professiografiya kak oblast' nauchnyh znanij i aktual'noe napravlenie izucheniya professij. *Gumanitarnye nauki*. 2016; № 2: 89-94.
6. Chovdyrova G.S., Mitrohina N.A. Psihologicheskaya struktura professiogrammy v nauchnyh issledovaniyah. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2015; № 2 (61): 97-101.
7. Latuhina A.L., Marinina Yu.A. Professional'nyj portret prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020; T. 8, № 4: 4.
8. Hoch N.S., Sevost'yanova M.Ya. Psihofiziologicheskoe modelirovanie professiogrammy klinicheskogo psihologa: gendernye aspekty. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obschestvo*. 2011; № 5: 182-185.
9. Senashenko V.S., Struchkova E.P. Obrazovatel'naya model' – vazhnyj faktor vliyaniya na sopryazhenie sistemy vysshego obrazovaniya i sfery truda. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; № 4: 9-20.
10. Pisareva L.I. Faktory professional'nogo rosta uchitelya v Germanii: individual'naya traektoriya obrazovaniya i pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016; № 6: 88-99.
11. Kostina N.I. Professiograma prepodavatelya vysshej shkoly SShA. *Lingvodidakticheskie problemy obucheniya inostrannym yazykam v shkole i vuze*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Belgorod, 2003; Vypusk 2: 135-139.
12. Voropaeva M.S. Professiogramma prepodavatelya RKI kak osnova ispol'zovaniya `ekrannoj kul'tury. *Materialy XIV Kongressa MAPRYaL*. Nur-Sultan, 2019: 951-956.
13. Deryabina S.A., D'yakova T.A. Professiogramma prepodavatelya inostrannogo yazyka v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo prostranstva. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; № 4: 142-149.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-260-263

Vorozhtsova N.A., *postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vorozcova@mousosh118.ru*
Zapisnykh O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zapisolga@rambler.ru*

THE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TAKING INTO ACCOUNT THEIR PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS. The article discusses a process of developing grammar competence of schoolchildren and such cognitive skills as comparison, analysis, reflection, etc. The degree of development and quality of realization of these functions in cognitive activity is related to the psychological characteristics of students. The article reveals the importance of grammatical competence in the process of forming a foreign language communicative competence and difficulties in mastering this aspect of the language. The authors of the work note the special importance of the modeling process in the study of various pedagogical processes and their structural components. The research presents a model of the development of foreign-language grammatical competence of primary school students, taking into account their psychological characteristics. The article also describes the structure and organizational and pedagogical conditions for the implementation of the presented model.

Key words: **foreign language grammatical competence, psychological features, mental mechanisms, model, target component, content component, technological component, resulting component**

Н.А. Ворожцова*, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: vorozcova@mousosh118.ru*
О.В. Записных*, канд. пед. наук, зав. каф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: zapisolga@rambler.ru*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

В статье рассматривается процесс развития грамматической компетенции школьников и такие когнитивные навыки, как сравнение, анализ, сопоставление, размышление и т. д. Степень развития и качество реализации этих функций в познавательной деятельности связаны с психологическими особенностями обучающихся. В статье раскрывается значение грамматической компетенции в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции и трудности в овладении данным аспектом языка. Авторы статьи отмечают важную роль процесса моделирования в изучении различных педагогических процессов и их структурных компонентов. В данной научной статье представлена модель развития иноязычной грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей. В статье также описываются структура и организационно-педагогические условия реализации представленной модели.

Ключевые слова: **иноязычная грамматическая компетенция, психологические особенности, психические механизмы, модель, целевой компонент, содержательный компонент, технологический компонент, результативный компонент**

Актуальность темы определяется необходимостью соответствия современным образовательным стандартам и заключается в комплексном развитии обучаемых. Основой организации образования в средней школе считается системно-деятельностный подход. Его основные положения отражаются в том, что процесс обучения рассматривается в качестве непрерывной системы взаимообусловливающих структур. Центральным звеном в этой системе являются субъект-субъектные отношения «учитель – учащийся», в которых учащийся представляет собой активный субъект познания и преобразования окружающей действительности. Учитель в процессе своей обучающей деятельности должен продемонстрировать школьнику оптимальные методы и приемы работы с обучающим материалом. Задача учителя – постоянно развивать учащегося, создавая нестандартные ситуации обучения, в которых ученику необходимо максимально использовать полученные знания и умения. В педагогической литературе последних лет современному уроку дает определение Ю.А. Конаржевский [1]. По его мнению, современный урок – это, прежде всего, урок, на котором учитель грамотно использует все возможности для развития личности ученика, её активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования её нравственных основ.

Цель исследования – спроектировать процесс развития грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей. Процесс обучения рассматривается как усвоение учащимися знаний, с одной стороны, а с другой – как непрерывный процесс развития личности, обретение ею нравственного опыта и социальной компетентности. Следовательно, речь идёт о становлении личности, обладающей многофункциональными и разносторонними компетентностями. Исходя из вышесказанного, ученик является субъектом учения, а образовательный процесс имеет продуктивный характер и предполагает организацию самостоятельной учебной деятельности школьников, создание условий для проявления ими активной позиции при направляющей роли учителя. В данной связи формируется умение организации собственной учебной деятельности: активация познавательных процессов, готовность к процессу обучения и активное участие в нём, организация коммуникативной деятельности на иностранном языке [2].

Говоря об особенностях урока иностранного языка, отметим, что его главная задача заключается в формировании умений иноязычного общения с представителями иных культур. Главным требованием к уроку является коммуникативный характер отбираемого учебного материала. С одной стороны, обучение строится с учетом коммуникативной ситуации, с другой стороны, отмечается обязательное постоянное развитие личности учащегося с точки зрения когнитивного, коммуникативного, социального, личностного развития.

Подчеркнем, что учебный предмет «Иностранный язык» обладает безграничными развивающими возможностями. Изучая методические основы обучения иноязычной грамматической стороне речи в средней школе, следует отметить важность формирования данного аспекта в системе коммуникативной компетенции. Грамматике отводится организующая роль в языке. Так, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез считают, что грамматика – это синтаксические закономерности организации текстов и слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования. С её помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения [2, с. 306].

Задача данного исследования состоит в создании условий для развития грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей. В процессе формирования иноязычной грамматической компетенции важным является акцент на сознательное усвоение грамматического материала, при этом необходимыми считаются такие умения ученика, как осмысление, сопоставление, анализ, дифференциация. Условия протекания этих функций зависят от многих факторов, как от внешних, например, специфики формирования, так и от внутренних, связанных с психологическими особенностями обучаемых. Развитие перечисленных умений реализуется в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений, с работой над речевой стороной языка, в частности над грамматикой. Когнитивные стратегии играют важную роль в понимании и образовании грамматических понятий и структур и дают возможность школьнику выделять свойственные признаки грамматических явлений; сопоставлять и выделять грамматические связи; обобщать пройденный материал в процессе работы над грамматическим материалом и т. д.

Нельзя не согласиться с мнением И.А. Зимней, которая выделяет группы факторов, влияющих на успешность обучения иностранному языку. К первой группе относятся общепсихологические факторы. В них отмечается большое значение мотивации, установки на определенную деятельность в учебном процессе. Вторая группа представлена методическими факторами. Сюда относят методы, приемы, материалы обучения и т. д. В последнюю группу включают индивидуально-психологические факторы, определяющие способность к овладению данным видом деятельности или овладению навыками и умениями, которые необходимы для осуществления данного вида деятельности [3].

В данном исследовании особое значение уделяется учету индивидуально-психологических особенностей обучающихся в процессе развития грамматической компетенции на уроках иностранного языка. Подчеркнем, что эти особенности могут найти свое отражение в уровне общих интеллектуальных способностей школьников, темпе работы, типе нервной системы, мышлении, восприятии, внимании и т. д. В.М. Теплов и другие ученые установили, что физиологическая организация мозга, индивидуальные особенности его функционирования имеют исключительное значение и непосредственно связаны с успехами в учении, спорте, труде [4]. При обучении иноязычной грамматической стороне речи особое значение приобретают такие психические механизмы, как восприятие, языковая догадка, мышление, память, способность принимать решения при выполнении заданий. При организации учебной деятельности учащихся важным является выявление и учет особенностей свойств нервной системы человека: сила, проявляющаяся в выносливости, работоспособности нервной системы и характеризующая процессы возбуждения и торможения (сильный и слабый типы нервной системы); уравновешенность, отражающая оптимальное соотношение процессов возбуждения и торможения; подвижность, заключающаяся в характеристике скорости движения нервных процессов по коре головного мозга.

Учет индивидуальных психологических особенностей личности школьника предусматривает изучение уровня актуального развития, воспитанности и социальной зрелости. Замечено, что эффективность учебной деятельности снижается, если предъявляемые требования непосильны для учащихся**.** Научная новизна заключается в том, что для достижения личностных, предметных, метапредметных результатов обучения принцип учета психологических особенностей личности диктует использование различных форм и методов организации деятельности обучающихся на разных возрастных этапах.

Практическая значимость настоящей статьи обусловлена тем, что данные могут быть использованы в учебном процессе при развитии грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей.

В современных научных исследованиях метод моделирования имеет огромное значение, так как дает возможность исследовать сложные педагогические системы, отражая в модельных представлениях их сущностные характеристики, структуру, основные компоненты, взаимосвязи, и предвидеть их функционирование и развитие в будущем. Обосновывая научную теоретическую значимость данного исследования, подчеркнем, что разработанная модель, являясь средством познания целостной системы и идеальным отражением реальных процессов, имеющих место в языковой школьной подготовке учащихся основной школы, позволяет отобразить ее в общем виде, представить направленность ее развития, структуру и содержание.

Таким образом, эффективным средством проектирования процесса развития грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей может служить ее структурно-функциональная модель.

Объектом нашего моделирования является развитие грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей.

Целевой компонент модели включает эффективное развитие иноязычной грамматической компетенции школьников с учетом их психологических особенностей.

В структурном компоненте выделяются принципы обучения, отражающие основополагающие методические положения, которые регулируют процесс развития грамматической компетенции учащихся средней школы. В рамках системно-деятельностного подхода такими принципами являются следующие: принцип когнитивной направленности обучения иноязычной грамматике, принцип учета особенностей индивидуально-психологического развития учащихся в обучении иноязычной грамматике, принцип индивидуализации обучения иноязычной грамматике, принцип опоры на родной язык в овладении иноязычной грамматической стороной речи. Кроме того, в нем представлено содержание обучения иноязычной грамматической стороне речи в основной школе. В нем выделяются грамматические навыки, явления, структуры, особенности их функционирования в речи, трудности овладения англоязычной грамматикой.

Принцип когнитивной направленности обучения иноязычной грамматике означает, что в процессе овладения данным аспектом языка большую роль играет сознательное усвоение языкового материала обучаемым. При этом важно помнить, что учащийся выступает в качестве активного деятеля учебного процесса. В учебном процессе он способствует своему обучению, а также своих одноклассников. Это происходит в развивающей образовательной среде, формируемой через взаимодействие учителя, ученика и его соучеников. Преподаватель должен обеспечить прохождение обучающимся естественных стадий познавательного процесса: учащийся должен уметь наблюдать, выдвигать гипотезы и делать выводы о форме и функции явления, быть готовым корректировать имеющиеся представления. Учителю важно оказать школьникам помощь с целью извлечь максимум из учебных умений и металингвистических знаний, тренировать их в использовании стратегий, наиболее адекватных решаемой задаче: классифицировать, обобщать, осуществлять перенос и т. д.

Следующий принцип означает, что при организации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках иностранного языка, а именно – в обучении иноязычной грамматике, особое значение следует уделить выявлению психологических особенностей учащихся. Так, при развитии грамматической компетенции учет индивидуально-психологических особенностей учащихся обусловлен тем фактом, что каждый учащийся по-разному воспринимает, осмысливает и хранит информацию. Как отмечалось ранее, указанные особенности учащегося составляют его индивидуальный стиль деятельности, отражающийся в разных приемах работы над грамматическим материалом.

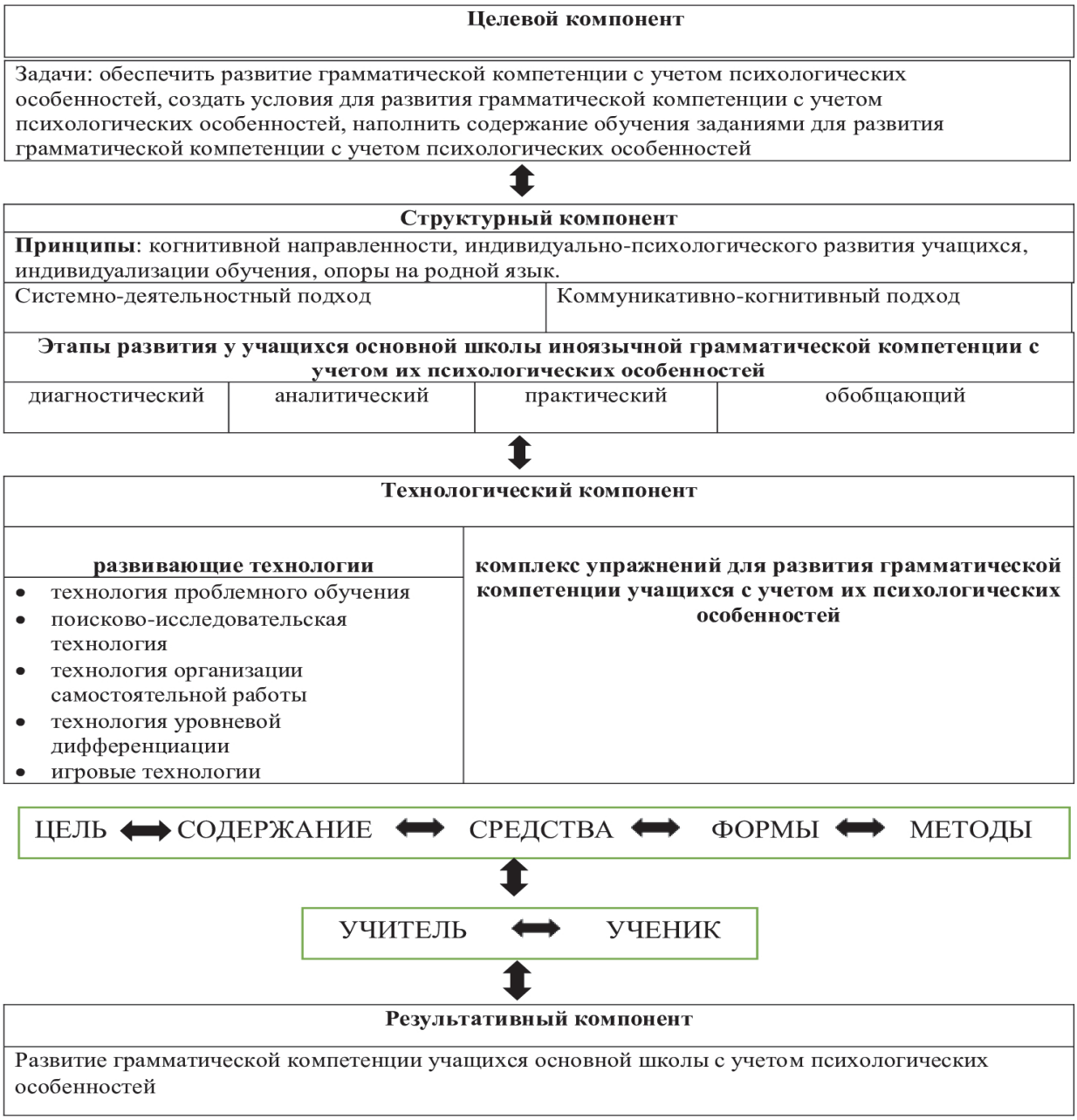


Рис. 1. Модель развития грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей

Принцип индивидуализации обучения иноязычной грамматике вытекает из предыдущего и означает, что при отборе методов, приемов педагогического воздействия, упражнений, последовательности, режиме выполнения грамматических заданий необходимо учитывать уровень актуального развития каждого школьника, адаптировать языковой материал адекватно их возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям. Задача учителя – обеспечить наиболее благоприятные условия для развития у них способности к коммуникативной и познавательной деятельности, активности и самостоятельности.

Принцип опоры на родной язык в овладении иноязычной грамматической стороной речи основывается на положении о сознательном обучении данному аспекту языка. Усвоение иностранного языка осуществляется учащимися в таком возрасте, когда у них уже накоплен достаточный опыт в первом языке. Иностранный язык изучается школьниками в сравнении с родным языком. Они обладают метакогнитивным сознанием, т. е. способны к переносу из родного языка на иностранный. Поэтому для развития основных таких когнитивных функций, как анализ, сравнение, перенос, обобщение, учитель обращается к опыту учащихся в родном языке. Это касается как самих явлений, например, таких грамматических категорий и явлений, которые имеют сходства в двух языках, так и способов овладения грамматическим материалом.

Реализация представленной модели обучения предполагает прохождение следующих этапов: диагностического, аналитического, практического, обобщающего.

Диагностический этап включает в себя анализ исходного уровня грамматической компетенции школьников и определение их типологических особенностей. Средствами, способствующими успешной реализации задач данного этапа, служат специально разработанные тестовые задания, анкеты, психологические тесты и опросники на выявление индивидуально-типологических особенностей и определения типа нервной системы учащихся. На диагностическом этапе применяются методы оценки/самооценки, методы диагностики/самодиагностики.

Задачами аналитического этапа являются следующие: наблюдение за стилем деятельности учащихся, анализ результатов диагностики, распределение учащихся по условным группам согласно типу их нервной системы, подбор оптимальных упражнений для развития иноязычной грамматической компетенции. Кроме того, на данном этапе происходит определение оптимального темпа обучения и отбор приемов обучения с учетом полученных данных.

Практический этап имеет следующие задачи: формирование и развитие индивидуального стиля деятельности учащихся с учетом их типологических особенностей, развитие когнитивных процессов школьников, что способствует развитию иноязычной грамматической компетенции.

Решение задач практического этапа осуществляется в процессе учебной деятельности и в рамках внеурочной деятельности. Успешной реализации задач данного этапа способствует использование когнитивно-развивающих технологий и соответствующих приемов обучения.

На обобщающем этапе ставились такие задачи, как выявление уровня сформированности основных компонентов учебной деятельности учащихся, определение уровня актуального развития. На данном этапе проводится заключительное тестирование и анкетирование, обработка и анализ контрольных данных.

Технологический компонент раскрывает методические основы реализации данной модели в образовательной деятельности средней школы. Основными технологиями, способствующими развитию грамматической компетенции школьников с учетом их индивидуально-психологических особенностей, являются следующие: технология проблемного обучения, поисково-исследовательская технология, технология организации самостоятельной работы, технология уровневой дифференциации, игровые технологии. В основе данных технологий лежит идея о том, что учащийся является активным участником учебно-познавательного процесса. Обучение должно строиться таким образом, чтобы учащийся самостоятельно добывал необходимые ему знания, навыки и умения в ходе решения определенной проблемы.

Результативный компонент модели предполагает повышение уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции учащихся основной школы.

Таким образом, **проблема** развития грамматической компетенции учащихся основной школы с учетом их психологических особенностей все еще остается актуальной. Решение данного вопроса во многом зависит от условий реализации предложенной модели. Практика показывает, что успешность развития иноязычной грамматической компетенции учащихся напрямую зависит от адекватно подобранного комплекса приемов и упражнений, разработанных с учетом психологических особенностей учащихся.

Использование представленной модели обучения обеспечит не только развитие грамматической компетенции учащихся основной школы, но и создаст условия для их комплексного развития. Перспектива дальнейших исследований связана с организацией обучения школьников иноязычной грамматике с учетом их психологических особенностей, что позволит повысить уровень сформированности иноязычной грамматической компетенции.

Библиографический список

1. Конаржевский Ю.А. *Анализ урока*. Москва: Педагогический поиск, 2013.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2004.
3. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
4. Теплов Б.М. *Труды по психофизиологии индивидуальных различий*. Москва: Наука, 2004.
5. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка. *Иностранные языки в школе.* 2004 б; № 7: 30–36.
6. Солсо Р.Л. *Когнитивная психология*. Москва: Тривола,1996.

References

1. Konarzhevskij Yu.A. *Analiz uroka*. Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2013.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
4. Teplov B.M. *Trudy po psihofiziologii individual'nyh razlichij*. Moskva: Nauka, 2004.
5. Mil'rud R.P. Kompetentnost' v izuchenii yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004 b; № 7: 30-36.
6. Solso R.L. *Kognitivnaya psihologiya*. Moskva: Trivola,1996.

Статья поступила в редакцию 26.11.23

УДК 378.637 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-263-266

Voronushkina O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, Linguistic Institute, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.voronushkina@mail.ru*

DEMONSTRATION EXAMINATION IN TRAINING A FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE. A demonstration examination is considered a new active form of assessment learners in the system of higher pedagogical education which complies with the competence-based paradigm of a modern university and contributes to strengthening the practice-oriented component of the educational process, as well as increasing the level of subject and methodological competence of graduates. The author has determined the specifics of assessment tools of the demonstration exam for future teachers of a foreign language. Within theoretical generalization there has been conducted an integrated quantitative and qualitative review of the testing results of the demonstration exam for students of educational program specialization "A Foreign Language". In the practice-oriented model of higher pedagogical education, it is the demonstration exam that becomes an effective means of final monitoring of the professional competence formation.

Key words: **demonstration exam, pedagogical university, competence approach, integrated assessment tool, subject and methodical case, assessment criteria**

О.В. Воронушкина, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru*

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Демонстрационный экзамен рассматривается как новая активная форма аттестации обучающихся в системе высшего педагогического образования, соответствующая компетентностной парадигме современного университета и способствующая усилению практикоориентированности образовательного процесса, а также повышению уровня предметно-методической компетентности выпускников. Автором определена специфика оценочных средств демонстрационного экзамена для будущих преподавателей иностранного языка. В рамках теоретического обобщения осуществлен комплексный количественный и качественный анализ результатов апробации демонстрационного экзамена для студентов профиля «Иностранный язык» (на примере Алтайского государственного педагогического университета). В практико-ориентированной модели высшего педагогического образования именно демонстрационный экзамен становится результативным средством итогового контроля формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: **демонстрационный экзамен, педагогический вуз, компетентностный подход, комплексное оценочное средство, предметно-методический кейс, критерии оценки**

Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ от 02.06.2023 г. № 073-00015-23-04 по теме «Экспертиза предметно-методических кейсов для проведения демонстрационного экзамена в процессе подготовки учителя»

Демонстрационный (профессиональный) экзамен согласно «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» признан как современная технология оценки качества профессиональной подготовки педагогических кадров. Данный посыл предполагает постановку новых задач перед профессиональным сообществом, поскольку механизмы демонстрационного экзамена до настоящего время фактически не использовались в системе высшего педагогического образования. Для его внедрения в программы подготовки перед вузами встал вопрос о разработке нормативных документов и методических материалов для формирования комплексной системы оценивания результатов обучающихся.

Опыт внедрения демонстрационного экзамена в образовательное пространство педагогического вуза и результаты его реализации нашли свое от-

ражение в работах научно-педагогических работников многих университетов: Ю.И. Богатыревой, С.П. Волохова, О.В. Воронушкиной, Л.А. Каировой, О.В. Козиной, Т.В. Макеевой, М.Д. Находкиной, Л.И. Сигитовой, Л.Д. Ситниковой, Е.Н. Семенчиной, Б.Е. Стариченко и других.

С каждым годом все больше и больше профилей подготовки вовлекается в реализацию демонстрационного экзамена, что находит свое отражение в публикациях, освещающих их специфику. Первый опыт апробации данной модели аттестации в рамках работы федеральной инновационной площадки «Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров» (2021–2022) на базе Алтайского государственного педагогического университета был описан на материале работы с языковыми профилями подготовки [1].

Е.Н. Семенчина и О.В. Воронушкина представили свой первый опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку, варианты кейсов государственного экзамена для выпускников профилей «Начальное образование и Иностранный язык», «История и Иностранный язык» [2]. Авторы приводят подробное описание каждого этапа подготовки педагогического проекта, дают примеры практических заданий, ориентированных на совершенствование коммуникативной и методической компетенций и развитие рефлексивного опыта у будущих учителей иностранного языка.

Вопросы эффективной подготовки к демонстрационному экзамену студентов языковых профилей рассматривает также О.В. Козина. Автор подчеркивает, что применение кейс-метода способствует активизации и практикоориентированности процесса обучения, интерактивности и конкретизации полученных знаний, умений и владений будущих специалистов. На основе практических примеров автор раскрывает потенциал кейс-метода как инструмента формирования и диагностики аналитических способностей, речевых умений в профессионально ориентированной иноязычной коммуникации [3].

Открытие в 2023 году во всех педагогических вузах нашей страны Центров проведения демонстрационного экзамена (ЦПДЭ), а также расширение спектра возможных видов аттестации в формате ДЭ поставили перед вузами новые задачи не только по освоению нового образовательного пространства, но и по научно-методическому и нормативно-правовому сопровождению.

Согласно Методическим рекомендациям, представленным Министерством просвещения РФ пока на правах рукописи, *демонстрационный (профессиональный) экзамен – это процедура независимой оценки, направленная на оценивание готовности обучающегося, выпускника, работника образовательной организации к профессиональной деятельности (уровня сформированности компетенций), проводимая в условиях, приближенных к профессиональной деятельности с участием независимых экспертов (представителей работодателя).*

Для того чтобы демонстрационный экзамен обеспечивал максимальную объективность оценки качества подготовки педагогов путем привлечения к оцениванию представителей от организаций-работодателей и предоставлял выпускникам возможность продемонстрировать их реальные профессиональные способности, прежде всего необходимо определить соответствующее содержание комплексных оценочных средств и разработать технологию экспертной оценки в соответствии с требованиями профессионального стандарта, образовательных стандартов подготовки педагогических кадров.

Актуальность представленной работы связана с тем, что содержание комплексных оценочных средств демонстрационного экзамена как формы промежуточной и итоговой аттестации, предусмотренных учебным планом, обусловлено, прежде всего, профилем подготовки, спецификой профессиональной деятельности будущего педагога.

Таким образом, цель работы – определение специфики демонстрационного экзамена как формы аттестации для обучающихся языковых профилей подготовки, будущих преподавателей иностранного языка. Актуальным видится также решение следующих задач: определить содержание заданий демонстрационного экзамена для обучающихся с языковым профилем подготовки и уточнить критерии оценивания результатов демонстрационного экзамена для будущего учителя иностранного языка, исходя из специфики его профессиональной деятельности.

Научная новизна заключается в обосновании специфики содержания заданий демонстрационного экзамена как формы аттестации для обучающихся языковых профилей подготовки и критериев оценивания результатов его выполнения будущими преподавателями иностранного языка.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что представленные результаты работы имеют полную степень готовности к применению в системе подготовки педагогических кадров с целью обновления содержания экзаменационных материалов для обучающихся вузов по профилю «Иностранный язык».

В основе решения обозначенных задач лежит компетентностный подход, содержательные векторы которого акцентируют практико-ориентированную направленность такой формы аттестации, как демонстрационный экзамен. Реализация компетентностного подхода в высшей школе предусматривает (согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования) использование в учебном процессе активных, в том числе интерактивных, форм контроля, которые позволяют актуализировать познавательные процессы, усиливать обратную связь и корректировать образовательный процесс. Обязательным условием приобретения обучающимся компетентности как результата профессионального образования является его активная (субъектная) позиция в учебном процессе, в том числе и при реализации различных видов контроля. Демонстрационный экзамен представляет собой **активную форму** проведения **аттестации** обучающихся, **элемент компетентностно ориентированного профессионального педагогического образования** с ориентацией процесса подготовки на получение конкретных результатов решения педагогических задач.

На сегодняшний день демонстрационный экзамен прочно закрепляет свои позиции в образовательных программах высшего педагогического образования и может проводиться по следующим **видам аттестации**: 1) промежуточной аттестации по дисциплине или модулю; 2) промежуточной аттестации по практике (преимущественно производственной); 3) государственной итоговой аттестации (ГИА): в рамках защиты практической части выпускной квалификационной работы / проекта (ВКР); 4) государственной итоговой аттестации: государственный экзамен (ГЭ). Следует отметить, что на данном этапе своего развития демонстрационный экзамен является **альтернативой** традиционным зачетам и экзаменам и позволяет студентам использовать подготовленные материалы в качестве готового педагогического проекта по одной из тем школьной программы или дополнительного материала и совершенствовать свою деятельность и профессиональные компетенции.

В рамках иноязычной подготовки демонстрационный экзамен реализуется, прежде всего, как форма промежуточной аттестации по дисциплинам «Методика обучения иностранному языку», «Особенности раннего обучения иностранным языкам», по педагогической практике и как форма междисциплинарного государственного экзамена, охватывающего содержание как методических, так и практических, собственно языковых дисциплин. Необходимо подчеркнуть, что демонстрационный экзамен как форма промежуточной аттестации позволяет идентифицировать и нивелировать дефициты как общепрофессиональной, так и методической готовности будущих педагогов, а также воспитывать готовность к эффективной профессиональной деятельности как в стандартных, так и в нестандартных условиях.

Государственный экзамен для направления 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Иностранный язык и Иностранный язык, История и Иностранный язык, Начальное образование и Иностранный язык и т. д. проводится в рамках **второго профиля подготовки** обучающихся, и выполнение его заданий должно быть направлено не только на демонстрацию общепрофессиональных компетенций, но и на презентацию своей иноязычной коммуникативной компетенции. Демонстрационный экзамен в этом случае должен исключать педагогические ситуации с недостаточной представленностью собственно языковой компетенции будущего учителя. В этой связи необходимо также отметить, что реализация демонстрационного экзамена в рамках защиты (практической части) ВКР для будущих преподавателей иностранного языка представляется довольно проблематичной и возможна только при написании дипломных работ методической направленности. Таким образом, демонстрационный экзамен при определенных организационно-педагогических условиях может выполнять **диагностическую, обучающую и воспитательную функции.**

Представляется, что демонстрационный экзамен как новая форма аттестации, в отличие от традиционных, в полной мере соответствует и способствует реализации компетентностного подхода в современном высшем педагогическом образовании, поскольку данный подход лежит в основе проектирования его ядра – инструментов оценивания – комплексных оценочных средств (КОС).

Очевидно, что оценочные материалы для проведения демонстрационного экзамена должны быть разработаны по направленности (профилю) образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и профессиональными стандартами.

Согласно компетентностной парадигме, комплексное оценочное средство демонстрационного экзамена должно содержать в своей структуре описание и спецификацию оценочного средства с указанием проверяемых компетенций, описание задания демонстрационного экзамена в соответствии с видом аттестации и алгоритм его представления экзаменационной комиссии, перечень необходимого оборудования и карту оценки результатов демонстрационного экзамена с указанием критериев по видам профессиональной грамотности и показателей оценивания в соответствии с направлением и профилем подготовки обучающегося [4].

Центральным элементом КОС выступает задание, которое несет основную функциональную нагрузку. *Задание демонстрационного экзамена – структурированное описание профессиональной педагогической, психолого-педагогической задачи, включающее условия ее реализации, решение которой в модельных или реальных условиях должен подготовить и продемонстрировать аттестуемый.*

Эти задания могут иметь разную представленность, что во многом определяется предметной направленностью и уровнем подготовки студента (курс обучения). Уровень сложности этих заданий будет расти в зависимости от года обучения аттестуемых и представлять собой переход от более частных задач к общим. И в рамках ГИА, например, это могут быть задания более открытого характера, когда заданы только базовые условия реализации модельного занятия, как то: предметная область, тематика занятия и целевая аудитория, в рамках которых выпускник сам определяет цели, задачи, варианты и способы работы по теме.

На сегодняшний день мероприятия по разработке типовой модели заданий демонстрационного экзамена проводятся вузами самостоятельно, в связи с этим существует большая вариативность их представления как формы промежуточной аттестации по дисциплине и практике, как формы государственной итоговой аттестации.

Принимая во внимание неудовлетворенность многих преподавателей высшей школы отсутствием или недостаточной представленностью демонстрации теоретических (собственно предметных) знаний в практико-ориентированной модели экзамена, оптимальным решением в качестве заданий демонстрационного экзамена представляются **предметно-методические и психолого-педагогические кейсы**, содержащие профессиональные педагогические задачи, решение которых аттестуемые должны подготовить и продемонстрировать в модельных условиях в ЦПДЭ.

Задания демонстрационного экзамена в системе высшего педагогического образования (в отличие от уровня среднего профессионального образования) должны способствовать «продуктивной интеллектуальной деятельности обучающихся, а не просто выполнению конкретных производственных действий по изготовлению какого-то вида продукции» [5, с. 124].

Очевидно, что применение кейс-метода предоставляет такую возможность, поскольку подразумевает анализ, рассуждение и принятие решения. Аттестуемым предоставляется описание конкретной реальной ситуации, которая содержит какую-то проблему или противоречие. Они должны в процессе подготовки обдумать и проанализировать данную ситуацию, определить возможные направления своих действий и их последствия, подобрать оптимальное, на их взгляд, решение вопроса. Необходимо помнить, что эффективных решений может быть несколько. Помимо этого, можно отметить ограниченность времени решения кейса и изменчивость вводных данных (условий реализации), поскольку кейс имитирует реальную жизненную ситуацию.

Предметно-методический кейс как вариант задания демонстрационного экзамена как формы промежуточной аттестации по дисциплине содержит четыре смысловые части: проблемно-постановочную, собственно методическую, практическую и заключительную, которые могут иметь разную представленность (см. табл. 1).

Таким образом, задание демонстрационного экзамена в виде кейса (независимо от вида аттестации) подразумевает наличие следующих элементов:

– описание контекста места события, особенности действий участников ситуации;

– описание педагогической (методической) ситуации, содержащей проблему;

– вопросы или задания, которые должен выполнить обучающийся/выпускник;

– комментарий ситуации – особые требования, которые могут быть представлены автором задания (вариативный компонент).

Задания демонстрационного экзамена как формы промежуточной аттестации по практике предполагают в своем содержании не только знание методики и предмета (с привязкой к конкретному учебно-методическому комплекту), но и воспитательную и психолого-педагогическую деятельность в рамках своей предметной области.

Структура предметно-методического кейса для сдачи ГЭ аналогична структуре кейса по дисциплине, однако предполагает больше свободы и самостоятельности обучающегося в выборе учебно-методического комплекта, постановке цели и задач занятия и их реализации в соответствии с основными параметрами задания.

Структура предметно-методического кейса для защиты ВКР представляет собой образец экзаменационного кейса открытого типа. Задания кейса открытого типа требуют от обучающегося самостоятельную разработку и представления решения проблемной ситуации (в рамках темы ВКР), связанной с конкретной задачей в сфере его будущей профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание на то, что обучающиеся языковых профилей подготовки, так же, как и студенты других направлений, могут проходить аттестацию в форме демонстрационного экзамена не только в рамках предметной, но и **общепрофессиональной подготовки**, например, по итогам реализации психолого-педагогического модуля образовательных программ. В этом случае им предстоит решать общепедагогические задания, которые могут быть представлены в виде **психолого-педагогических кейсов.** Приведем пример.

Контекст. *Соблюдение обучающимися учебной дисциплины традиционно находится в центре внимания классного руководителя.*

Ситуация. *В 10 классе усиливается следующая тенденция: участились случаи опоздания на первый урок, некоторые учащиеся и вовсе его пропускают. Свое поведение они объясняют по-разному: «Проспал…», «Плохо ходит транспорт…», «Нужно было сходить на прием к врачу…». Классный руководитель решает обсудить с родителями вопросы по соблюдению учащимися 10 классов учебной дисциплины.*

Таблица 1

Пример предметно-методического кейса демонстрационного экзамена

Предметно-методический кейс № 1 для демонстрационного экзамена по дисциплине «Методика обучения иностранному языку»	
1. *Проблемно-постановочная часть (тема, контекст, ситуация или теория)*	**Контекст.** Формирование лексических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку. **Ситуация.** При ознакомлении с новой лексикой по теме «Food» в 3 классе учитель ограничился переводным способом семантизации. Была дана следующая установка: «Сегодня мы узнаем 7 новых слов по теме «Food». Внимательно слушаем слово, перевод и записываем в свои словарики». При выполнении тренировочных упражнений учащиеся затруднялись с выбором нужного слова
2. *Методическая часть (включает проблемные вопросы, задачи (что и как сделать, изучить и разработать)*	**Задания.** 1. Какие методические ошибки были допущены учителем? 2. В чем заключается специфика организации ознакомления учащихся с новой лексикой? 3. Разработайте фрагмент урока по ознакомлению учащихся с новой лексикой на основе одного из современных УМК по английскому языку для начальной школы
3. *Практическая часть (продемонстрировать, провести, презентовать что-либо, соблюдая обозначенные условия работы)*	4. Продемонстрируйте фрагмент урока (этап открытия нового знания) по ознакомлению учащихся с новой лексикой в ЦПДЭ с участием волонтеров (студентов 1–2 курсов). При решении поставленных задач Вам необходимо соблюдать представленные ниже условия реализации моделируемого события
4. Заключительная часть (рефлексивный анализ представленного фрагмента занятия и ответы на вопросы экспертной комиссии)	5. Представьте рефлексивный анализ проведенного фрагмента занятия (ожидаемые результаты, возможные трудности, степень реализации поставленной практической задачи) (5 мин). 6. Ответьте на вопросы экспертной комиссии (до 5мин.).
Условия реализации моделируемого события	
Учебный предмет	Иностранный язык
Уровень изучения учебного предмета	базовый
Тема	Ознакомление с новой лексикой по теме «Food»
Форма занятия	Урок (фрагмент)
Категория контингента	обучающиеся
Класс	3
Специальные требования	Большинство учащихся в классе с высоким уровнем познавательной деятельности и устойчивой мотивацией к изучению английского языка. Но в классе есть один ученик, постоянно нарушающий дисциплину на уроке

Задания. *Какие варианты организации работы с родителями может выбрать классный руководитель. Обоснуйте, какой из них является оптимальным с точки зрения достижения необходимого результата. Разработайте сценарий одного из вариантов организации Вашей работы с родителями и продемонстрируйте его фрагмент в ЦПДЭ АлтГПУ.*

Представляется, что задания демонстрационного экзамена должны соответствовать определенным формальным и качественным критериям. К инвариантным критериям следует отнести *структурированность, научный потенциал задания, его функциональность, обязательное наличие проблемы и возможность применения информационно-коммуникационных технологий*. В качестве вариативного критерия следует рассматривать *наличие специальных требований по обучению детей с особыми образовательными потребностями*. При разработке критериев оценивания задания мы опирались на требования профессионального стандарта Педагог и требования ФГОС ВО (общепрофессиональные и профессиональные компетенции).

Если задание соответствует всем предъявляемым требованиям, обучающийся получает возможность продемонстрировать в ходе его решения все необходимые компетенции, содержание которых представлено в карте оценки результатов демонстрационного экзамена с указанием критериев по видам профессиональной грамотности и показателей оценивания в соответствии с направлением и профилем подготовки обучающегося.

В рамках демонстрационного экзамена осуществляется оценка готовности обучающихся (выпускников) к решению профессиональных задач в соответствии с профессиональным стандартом и планируемыми результатами освоения образовательных программ. Карта оценки результатов демонстрационного экзамена содержит критерии по видам профессиональной грамотности и показатели оценивания в соответствии матрицей компетенций, закрепленной за направлением и профилем подготовки обучающегося.

В качестве основных параметров оценивания результатов демонстрационного экзамена выступают группы критериев сформированности общепрофессиональных компетенций, составляющих психолого-педагогическую и коммуникативно-цифровую грамотность, и профессиональных компетенций, составляющих предметную и методическую грамотность. Для многих профилей подготовки первая группа критериев звучит одинаково, и отличается только содержание второй группы. Однако для иноязычных профилей подготовки сущность коммуникативно-цифровой грамотности усиливается, поскольку аттестуемый должен осуществлять эффективную коммуникацию и взаимодействие с участниками образовательного/воспитательного процесса на иностранном языке. Кроме демонстрации навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке в соответствии с языковыми нормами экзаменуемый создает условия межличностного общения с учётом мультикультурной среды с целью достижения цели учебного занятия и демонстрирует не только владение современными информационно-коммуникационными технологиями, но и способности работать с иноязычными цифровыми источниками информации.

Коммуникативно-цифровая грамотность для обучающихся с профилем «Иностранный язык» тесно переплетается с группой критериев «Предметная грамотность», которая позволяет оценить готовность аттестуемого не только применять знания преподаваемого (изучаемого) предмета в профессиональной деятельности в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы, но уровень сформированности его иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом, в качестве базового показателя предметной грамотности следует определить: «речь аттестуемого в ходе проведения фрагмента занятия/урока характеризуется грамотностью и разнообразием используемых выражений дидактической речи учителя на … языке; отсутствуют лексические, грамматические, фонетические ошибки».

Готовность аттестуемого применять знание методики обучения иностранным языкам при практической реализации различных приемов и методов работы, современных педагогических технологий, а также к проектированию педагогического процесса в соответствии с целеполаганием позволяет оценить группа критериев «Методическая грамотность».

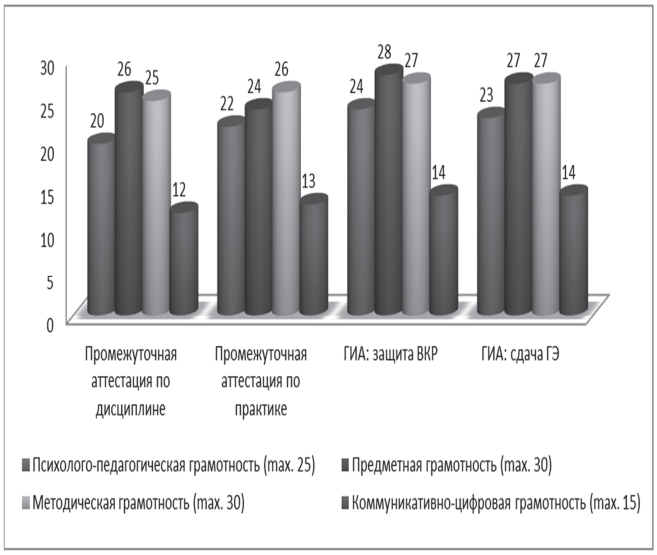


Рис. 1. Анализ средних показателей обучающихся по итогам сдачи демонстрационного экзамена по видам аттестации в 2023 г.

Проведенный в 2023 году количественный анализ и анализ качества профессиональной готовности обучающихся (34 чел.) по критериям, разработанным для профиля «Иностранный язык» (в рамках двухпрофильного бакалавриата «Иностранный язык и иностранный язык», «Начальное образование и иностранный язык», «История и иностранный язык»), показали высокую результативность данной формы аттестации по основным группам критериев (см. рис. 1). Оценка результатов демонстрационного экзамена определяется на основе среднего балла, вычисляемого как среднее арифметическое значение оценок, выставленных каждым экспертом индивидуально, исходя общей суммы критериев по 100-балльной системе и общепринятой шкалы перевода.

Представляется, что на данном этапе высокая результативность обусловлена тем, что на добровольной основе в качестве аттестуемых чаще всего выступают студенты с высоким уровнем языковой и методической подготовки.

Итак, согласно компетентностной парадигме, обеспечение качества профессиональной подготовки специалиста в современной высшей школе во многом обусловлено выбором адекватных образовательных технологий. Компетентностный подход акцентирует внимание на **деятельностном** характере образования, при котором учебный процесс ориентирован на **практический результат**. Демонстрационный экзамен как новая, абсолютно практико-ориентированная часть образовательной программы представляет собой активную форму аттестации, выполняющую не только диагностическую, но и обучающую и воспитательную функции.

Как показало исследование, данная форма аттестации открывает новые возможности для будущих преподавателей иностранного языка, поскольку отвечает современным требованиям практико-ориентированной модели высшего педагогического образования и становится результативным средством определения уровня готовности обучающихся к решению современных профессиональных задач разнообразной направленности и сложности.

Библиографический список

1. *Федеральная инновационная площадка «Демонстрационный экзамен»* (ФИП АлтГПУ 2021–2022). Available at: https://www.altspu.ru/project/fip/fip-demonstratsionnyy-ekzamen/
2. Воронушкина О.В., Семенчина Е.Н. Опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку в образовательное пространство педагогического вуза. *Вестник педагогических наук.* 2021; № 1: 164–172.
3. Козина О.В. Потенциал кейс-метода в подготовке студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 91–94.
4. Воронушкина О.В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023; № 4 (57).
5. Стариченко Б.Е., Сардак Л.В. Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе. *Педагогическое образование в России*. 2023; № 2: 123–132.

References

1. *Federal'naya innovacionnaya ploschadka «Demonstracionnyj `ekzamen»* (FIP AltGPU 2021-2022). Available at: https://www.altspu.ru/project/fip/fip-demonstratsionnyy-ekzamen/
2. Voronushkina O.V., Semenchina E.N. Opyt vnedreniya demonstracionnogo `ekzamena po anglijskomu yazyku v obrazovatel'noe prostranstvo pedagogicheskogo vuza. *Vestnik pedagogicheskih nauk.* 2021; № 1: 164-172.
3. Kozina O.V. Potencial kejs-metoda v podgotovke studentov k demonstracionnomu `ekzamenu na inostrannom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 91-94.
4. Voronushkina O.V. Demonstracionnyj `ekzamen v pedagogicheskom vuze: pervye rezul'taty. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 4 (57).
5. Starichenko B.E., Sardak L.V. Osobennosti provedeniya demonstracionnogo `ekzamena v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2023; № 2: 123-132.

Статья поступила в редакцию 26.11.23

УДК 378.637 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-267-270

Voronushkina O.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, Linguistic Institute, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.voronushkina@mail.ru*
Kairova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kairova_lidiya@mail.ru*

EXPERTISE QUALITY CRITERIA OF DEMONSTRATION EXAM ASSIGNMENTS AT A HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTION. The article is devoted to one of the urgent issues concerning realization of a demonstration (professional) examination at a higher pedagogical establishment which is the expertise of examination materials. Due to the fact that instruction at a pedagogical establishment is conducted in various educational directions and specializations there is a problem how to formulate unified criteria for quality expertise in a demo exam that will give the opportunity to assess the level of training of students and graduates as well as metamethodic competencies of a future teacher. In order to solve the given problem, the authors have presented the analysis of educational and professional standards which makes it possible to prove the relevance of the criteria in question. The authors focus on tasks for midterm assessment concerning subject and practice disciplines and final academic assessment. In addition, the researchers single out some deficiencies in formulation and contents of the assignments. It is underlined that the problem of criteria for assessment the examination materials is still disputable and requires additional research, generalization of examiners' positive experience referring its realization at specially equipped grounds.

Key words: **demonstration exam, expertise criteria, exam assignment, general professional competencies, labor functions**

О.В. Воронушкина, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru*
Л.А. Каирова, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kairova_lidiya@mail.ru*

КРИТЕРИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ЗАДАНИЙ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена одному из актуальных вопросов в организации демонстрационного (профессионального) экзамена в педагогическом вузе – экспертизе экзаменационных материалов. Поскольку обучение в педагогическим университете осуществляется по различным направлениям и профилям подготовки, то возникает проблема выработки единых критериев для экспертизы качества заданий демонстрационного экзамена, использование которых позволит оценить уровень подготовки обучающихся и выпускников, уровень метаметодической составляющей профессиональных компетенций будущего педагога. Для решения указанной проблемы авторами представлен анализ образовательных и профессиональных стандартов, что позволило обосновать целесообразность заявленных критериев. Особое внимание уделено вариантам заданий для промежуточной аттестации по дисциплинам и практикам, а также итоговой аттестации и их соответствию указанным критериям. Авторы признают, что содержание требований остается дискуссионным, однако должно быть оптимально достаточным для оценки качества подготовки педагогических кадров. Это требует дополнительных исследований, обобщения позитивного опыта работы экспертов демонстрационного экзамена и оценки качества его проведения в педагогических вузах на специально оборудованных площадках.

Ключевые слова: **демонстрационный экзамен, критерии экспертизы качества, экзаменационное задание, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, трудовые функции**

Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ от 02.06.2023 г. № 073-00015-23-04 по теме «Экспертиза предметно-методических кейсов для проведения демонстрационного экзамена в процессе подготовки учителя»

В системе высшего и среднего профессионального образования к настоящему времени накоплен значительный опыт организации демонстрационного (профессионального) экзамена, проведение которого не только позволяет оценить качество подготовки обучающихся и выпускников, но и во многом определяет стратегию развития профессионального образования в целом. Предметом научно-методических изысканий относительно организации демонстрационного экзамена в педагогическом вузе чаще всего выступают условия его проведения (технические, содержательные), специфика промежуточной и итоговой аттестации, способы презентации результатов решения аттестационного задания, критерии оценивания ответов и результатов деятельности обучающихся, а также ряд других вопросов.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что предметом оценивания выступает качество экзаменационного задания как основного структурного элемента оценочных средств демонстрационного экзамена. Поскольку это, в свою очередь, предоставит аттестуемым возможность продемонстрировать их реальные профессиональные способности и позволит обеспечить максимальную объективность оценки качества подготовки педагогов. Представляется, что целесообразно вести речь о наиболее универсальных критериях экспертизы, по которым возможно оценить качество заданий независимо от того, по какому направлению и профилю подготовки получают образование студенты в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Цель работы предполагает обоснование критериев экспертизы качества заданий для демонстрационного (профессионального) экзамена по направлениям подготовки бакалавров в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Решение указанной цели обусловило постановку ряда задач: 1) уточнить требования профессиональных стандартов, таких как «Педагог-дефектолог», «Педагог-психолог», «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)»; 2) соотнести требования с компетенциями, представленными в образовательных стандартах; 3) сформулировать и обосновать содержание критериев экспертизы качества заданий для демонстрационного экзамена.

Научная новизна заключается в обосновании критериев экспертизы качества заданий для демонстрационного (профессионального) экзамена по направлениям подготовки бакалавров в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Практическая значимость результатов исследования предполагает, что данными этой статьи можно воспользоваться при проведении экспертной оценки качества заданий для демонстрационного экзамена по направлениям подготовки бакалавров в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Релевантным для данного исследования представляется следующее определение: демонстрационный экзамен (ДЭ) – это *активная практико-ориентированная форма аттестации* обучающихся (выпускников), предполагающая *независимую оценку их готовности к решению профессиональных задач в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности (как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях*), с непосредственным участием представителей профессионального сообщества.

Следует также подчеркнуть, что демонстрационный экзамен становится структурным элементом системы внутренней независимой оценки качества образования университета, а также системы внешней оценки качества подготовки педагогических кадров при участии в роли экспертов представителей ведущих профессиональных ассоциаций и организаций-работодателей.

Для формирования независимой оценки качества образования оценочная система демонстрационного экзамена должна быть основана на принципах критериального оценивания, иными словами, на сопоставлении уровня подготовки аттестуемого с нормами, заложенными в положениях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональном стандарте. Оценочные средства ДЭ должны разрабатываться, проходить экспертизу и применяться с учетом особенностей подготовки педагогических кадров в вузе.

Очевидно, что оценочные материалы для проведения ДЭ должны быть разработаны по направленности (профилю) образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО и профессиональными стандартами. Содержание оценочных средств демонстрационного экзамена как формы промежуточной и итоговой аттестации, предусмотренных учебным планом, обусловлено, прежде всего, профилем подготовки, спецификой профессиональной деятельности будущего педагога.

Под экспертизой оценочных средств демонстрационного экзамена понимается оценка их соответствия нормативным и методическим требованиям. В рамках представленного фрагмента исследования необходимо осветить требования экспертизы качества задания ДЭ как ядра оценочного средства. Очевидно, что экспертная оценка качества заданий должна носить комплексный характер и включать в себя, прежде всего, содержательную и методическую часть. Не стоит забывать и про соблюдение определенных формальных требований для единообразного представления материалов ДЭ, что подразумевает техническую экспертизу.

Профессиональную деятельность выпускников вуза, получивших бакалаврскую подготовку в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, преимущественно рассматривают как педагогическую. Данный вид деятельности И.А. Зимняя трактует с точки зрения воспитывающего и обучающего воздействия педагога на ребенка. Это воздействие направлено, с одной стороны, на личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие обучающегося, а с другой – на решение проблемы саморазвития и самосовершенствования личности самого педагога [1]. Педагогическая деятельность реализуется в определенных ситуациях совокупностью самых разнообразных действий, которые подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач. С этой точки зрения педагогическую деятельность можно рассматривать как поэтапное решение определенных профессиональных задач, встающих перед педагогом. Успешность решения этих задач во многом определяется уровнем профессиональной компетентности педагога. В настоящее время чаще всего, отражая специфику профессиональной педагогической деятельности как многопланового и многогранного явления, ведут речь о метаметодической компетентности как совокупности предметного, методического и деятельностного аспектов [2].

Рассмотрим, каким образом метаметодическая компетентность педагога представлена в профессиональных и образовательных стандартах. Выбор профессиональных стандартов обусловлен теми направлениями подготовки бакалавров и специалистов, которые реализуются в Алтайском государственном педагогическом университете по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Профессиональный стандарт Педагог (учитель) выделяет профессиональную деятельность, основная цель которой – «осуществление педагогической деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» [3, с. 2]. Это означает, что педагогическая деятельность для учителя является основной, базовой, а другие виды деятельности (коммуникативная, проектировочная, исследовательская) «надстраиваются» над ней, обеспечивая ее результативность и эффективность, а также продуктивность образовательного процесса в целом.

Несколько иначе выделены виды профессиональной деятельности для логопедов, дефектологов и педагогов-психологов. Это, прежде всего, консультационная деятельность и деятельность сопровождения. В этом случае педагогическая деятельность органично вписывается в общую структуру профессиональной деятельности. В профессиональном стандарте Педагог-психолог (психолог в сфере образования) выделен ряд компетенций, которые могут подлежать оцениванию в ходе демонстрационного экзамена, предполагающие владение предметными знаниями и освоенными на их основе способами решения профессиональных задач. Это, прежде всего, владение приемами преподавания, организации дискуссий, проведения интерактивных занятий и консультаций, как групповых, так и индивидуальных по различным проблемам, в том числе по проблемам осознанного и ответственного выбора установления взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, и ряд других компетенций [4].

При рассмотрении требований, предъявляемых к педагогу-дефектологу в профессиональном стандарте [5], выделяют восемь обобщенных трудовых функций, суть которых заключается в коррекционно-развивающем обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью – интеллектуальными нарушениями, расстройством аутистического спектра, с инвалидностью) и оказание им педагогической помощи и поддержки.

На основании положений профессиональных стандартов следует отметить, что общим содержанием заданий для аттестуемых – будущих учителей – независимо от профиля подготовки будут служить педагогические задачи (включая психолого-педагогические). При этом учитывается и своеобразие профессиональной деятельности педагогов-психологов и педагогов-дефектологов: обучающимся и выпускникам в рамках реализации демонстрационного экзамена предлагают задачи, соответствующие либо их основным видам деятельности, либо педагогической деятельности.

Педагогические задачи (в широком смысле слова) для ДЭ в рамках промежуточной и итоговой аттестации представляют собой структурированное описание профессиональной педагогической или психолого-педагогической ситуации, включающее условия ее реализации в моделируемых условиях. Подобного рода задания отвечают требованиям продуктивной практико-ориентированной деятельности в педагогическом вузе, поскольку ДЭ выполняет не только диагностическую, но и обучающую и воспитательную функции.

Данное понимание задания ДЭ позволяет выделить формальный критерий экспертизы качества материалов – это его структурированность, иными словами, соответствие структуры задания представленным требованиям. Представляется, что задание подобного рода должно состоять из трех обязательных компонентов: контекст ситуации, сама ситуация и практическая часть – вопросы и задания для работы с материалами экзаменационного задания. По усмотрению автора в заданиях может быть представлен еще один структурный компонент – комментарий ситуации.

Контекст ситуации может включать описание фрагмента требований образовательной программы, места события, особенности обучающихся или действий участников ситуации и т. д. В ситуации представлено описание педагогической (психолого-педагогической, методической, исследовательской и др.) задачи. Необходимо отметить, что отождествлять педагогическую (методическую) задачу с проблемой не следует: задача может содержать проблему, может предлагать и типичную ситуацию, которую разрешает учитель, выполняя свои профессиональные функции. Важно, чтобы задание стимулировало продуктивную профессиональную деятельность аттестуемого. Практическая часть может содержать не только задания практической направленности (разработать и провести), но и требования теоретического обоснования способа решения задачи, выполнение рефлексивного анализа моделируемой ситуации и т. д. В зависимости от особенностей предлагаемой задачи преподаватель в комментарии ситуации формулирует особые требования, такие как наличие особой категории обучающихся (обучающиеся с особыми образовательными потребностями: дети с ОВЗ, дети-билингвы, инофоны, дети с признаками одаренности) и т. д.

Для уточнения представленных к экзаменационному заданию требований рассмотрим их типовые модели по видам аттестации. Например, в рамках промежуточной аттестации по педагогической (производственной) практике возможет такой вариант:

Контекст. Участие обучающихся в различных конкурсных мероприятиях является одним из показателей эффективности педагогической деятельности учителя.

Ситуация. Администрация школы получила задание принять участие во Всероссийском конкурсе исследовательских и проектных работ школьников «Высший пилотаж» (входит в перечень олимпиад и других интеллектуально-творческих конкурсов, выпускники которых могут стать соискателями гранта Президента Российской Федерации). Соответствующее поручение получили и учителя-предметники, которые ведут уроки в 8–11 классах. Педагоги обратились к детям с предложением принять участие в конкурсе. Однако ученики или проигнорировали обращение учителей, или ответили отказом.

Задания.

1. Объясните причины отказа обучающихся принять участие в конкурсе.
2. Какие ошибки были допущены администрацией и педагогами в решении вопроса об участии детей в престижном конкурсе? Какие приемы целесообразно использовать для предупреждения возникновения описанной ситуации?
3. Спланируйте и продемонстрируйте фрагмент урока или внеурочного занятия (в рамках Вашей учебной дисциплины) по мотивации и организации деятельности школьников в проведении исследования для представления его результатов на обозначенном конкурсе.
4. Выполните рефлексивный анализ проведенного фрагмента.

Данная задача содержит педагогическую проблему, которая подлежит анализу со стороны аттестуемого, способствуя его продуктивной интеллектуальной деятельности, а затем и выработке необходимого решения на основе имеющихся у обучающихся знаний.

Следующее задание для демонстрационного экзамена по методике преподавания психологии (профиль Психология образования, вид профессиональной деятельности – сопровождение) содержит комментарий ситуации, что усложняет выделение способа ее решения:

Контекст. Включение тренинга как метода и формы проведения занятия по обучению психологии в школе является одним из вариантов работы педагога-психолога.

Ситуация. Педагог-психолог проводит тренинг по адаптации детей к среднему звену. При работе над одним из упражнений дети активно все обсуждают, посмеиваясь над теми учениками, которые неловко его выполняют. Педагог-психолог пытается смягчить данные проявления, обращая внимание больше на точность выполнения упражнения. Неожиданно прозвенел звонок, и дети, вскочив с мест, стали собирать вещи для следующего урока. Занятие осталось незавершенным. Некоторые учащиеся выходили из класса, проявляя негативные эмоции к прошедшему занятию.

Комментарий. В классе есть выраженные лидеры и два новых ученика, которые испытывали трудности в выполнении упражнения, вызывая тем самым насмешливую реакцию лидеров при обсуждении.

Задания.

1. Какие методические ошибки были допущены педагогом-психологом?
2. В чем заключается специфика организации тренинга?
3. Разработать и продемонстрировать фрагмент урока в форме тренингового занятия.

Построение системы параметров, требований к заданиям ДЭ является важнейшим условием качественного проведения экспертизы. Критерии как основание для оценки какого-либо явления и выработки суждения о нем выступают индикаторами содержательно-методических качеств заданий и основаны на наиболее существенных требованиях. Для этого критерии должны быть операционально заданы, иными словами, быть действительно измеримыми.

Наиболее значимой является группа критериев, позволяющих оценить качество содержания экзаменационного задания. С этой целью необходимо выделить требования образовательных стандартов, в частности представленные в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с

двумя профилями подготовки) [6]. Основное требование заключается в овладении компетенциями (универсальными, общепрофессиональными). Наиболее актуальными для демонстрационного экзамена являются общепрофессиональные компетенции, которые, в свою очередь, соотносятся с основными положениями профессиональных стандартов. При разработке профессиональных компетенций образовательная организация ориентируется на требования рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [7].

Требования вышеуказанных стандартов позволили выделить следующие критерии экспертизы качества содержания экзаменационного задания: научный потенциал, функциональность, наличие требования к применению ИКТ, наличие проблемы, наличие специальных требований по обучению детей с особыми образовательными потребностями. Эксперт проводит экспертизу по технологической карте в соответствии с представленными критериями и их показателями и заполняет экспертный лист, исходя из определенной шкалы оценки: соответствует (5 б.) / частично соответствует (3 б.) / не соответствует (0 б.).

Содержание первого критерия – *научный потенциал задания* – раскрывается следующим образом: аттестуемым предоставляется возможность продемонстрировать научные знания в сфере преподаваемого предмета, продемонстрировать психолого-педагогические знания, а также обосновать содержание решения задания с точки зрения специальных знаний: предметных и знаний о характере педагогической деятельности. Необходимость выделения этого критерия обусловлено требованием профессионального стандарта: знание «…преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке» [3, с. 4], а также содержанием общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в частности ОПК-8, ПК-1, согласно ФГОС ВО [6].

Особое внимание уделяется технологической стороне педагогической деятельности, которая в стандарте Педагог поясняется как знание методики обучения предмету и конкретизируется через систему умений [3]. Значительное место занимают и компетенции, описывающие степень владения современными технологиями обучения и воспитания (ОПК-6, ПК-2, ПК-3, ПК-8 и другие) [6]. Следовательно, задание содержит такую педагогическую (психолого-педагогическую, методическую и т. д.) задачу, которая учитывает специфику обучения предмету, и решение которой предполагает использование современных технологий обучения и воспитания. В данном случае речь идет о таком критерии, как *функциональность* задания, обусловливающая предоставление возможностей аттестуемым продемонстрировать свою методическую грамотность.

Большое значение в профессиональных стандартах придается такому важному действию педагога, как формирование мотивации к учению [3; 4; 5]. Это действие представляет для учителя особую сложность, поэтому в образовательных стандартах оно конкретизировано рядом компетенций, предполагающих и взаимодействие с участниками образовательных отношений, и использование полученных теоретических и практических знаний для постановки и решения исследовательских задач, и использование современных образовательных технологий (ОПК-7, ПК-4, ПК-8) [6; 7]. Исходной точкой в формировании мотивации к учебе является интерес обучающихся к процессу получения знаний, что предполагает, в том числе, и способность к решению учебных проблем. Это означает, что *наличие проблемы* в экзаменационных заданиях может служить одним из значимых критериев экспертизы их качества: проблема является актуальной в практике обучения (воспитания) в системе общего, специального или дополнительного образования, обладает определенной степенью обобщенности или оригинальности, предоставляет возможность решения проблемы в рамках урока (учебного или иного занятия).

Следующий критерий экспертизы качества – *наличие требования к применению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)* и возможность его применения в рамках фрагмента учебного занятия, урока, воспитательного события. Необходимость данного критерия обусловлено в целом современными требованиями к реализации образовательного процесса, что нашло отражение в ряде нормативных документов, в том числе и в стандартах. В профессиональном стандарте Педагог речь идет об ИКТ-компетенциях: общепользовательской, общепедагогической, предметно-методической [3]. В образовательном стандарте ряд компетенций отражает необходимость овладения обучающимися информационными технологиями, например, ОПК-2, ОПК-9 [6].

Итак, в качестве инвариантных критериев экспертизы качества экзаменационных заданий выделены следующие положения: научный потенциал задания, функциональность, наличие проблемы, требования к применению информационно-коммуникационных технологий.

Необходимость вариативного критерия – наличие специальных требований по обучению детей с особыми образовательными потребностями: одаренных (или с признаками одаренности) детей или детей-билингвов (инофонов), или обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – обусловлено идеями инклюзивного образования. В стандартах подчеркивается необходимость овладения обучающимися, педагогами соответствующими компетенциями: «…использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании …» [3, с. 5]. Как было уже отмечено, соответствующее требование в задание включается по усмотрению разработчиков задания.

Также напомним, что в целом оценочное средство ДЭ должно соответствовать, прежде всего, содержанию рабочей программы дисциплины, уровню подготовки студента и формируемым в рамках этой дисциплины компетенциям. Аналогично и по другим видам аттестации.

Если задание соответствует всем предъявляемым требованиям, обучающийся получает возможность продемонстрировать в ходе его решения все необходимые компетенции, содержание которых представлено в карте оценки результатов ДЭ с указанием критериев по видам профессиональной грамотности и показателей оценивания в соответствии с направлением и профилем подготовки обучающегося [8].

Обосновав критерии содержательно-методической экспертизы качества заданий для демонстрационного экзамена в системе высшего педагогического образования, можно заключить следующее: соответствуя компетентностной парадигме современного университета, демонстрационный экзамен позволяет объективно оценить степень готовности студентов и выпускников к выполнению профессиональных задач в меняющихся условиях, в ситуациях (как в стандартных, так и в нестандартных), требующих творческих инновационных подходов при работе с учащимися, имеющими разные образовательные потребности, при взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Издательство: МПСИ, МОДЭК, 2010. Available at: https://psychlib.ru/mgppu/ZPp-2010/ZPp-448.htm#$p1
2. Поздеева С.И., Чубыкина О.А. Метаметодика как основание построения обучающей деятельности. *Научно-педагогическое обозрение*. 2020; № 6: 67–71.
3. *Проект профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)* (проект приказа Министерства труда и социальной защиты РФ, подготовлен Минтрудом России 31.01.2022 г.). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/
4. *Профессиональный стандарт Педагог-психолог* (Психолог в сфере образования) (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н). Available at: https://base.garant.ru/71166760/
5. *Профессиональный стандарт Педагог-дефектолог* (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 13 марта 2023 г. N 136н). Available at: https://base.garant.ru/406737893/#friends
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)* (утвержден Приказом Министерства образования и науки 12 марта 2018 г.). Available at: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf
7. *Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию* («Ядро высшего педагогического образования») (одобрены Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2021 г.). Available at: https://www.kspu.ru/upload/documents/2022/01/25/1d9152246cc774fa54a30017b002508d/metodicheskie-rekomendatsii-po-podgotovke-kadrov-po-programmam-pedagogicheskogo-.pdf
8. Воронушкина О.В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023; № 4 (57).

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Izdatel'stvo: MPSI, MOD`EK, 2010. Available at: https://psychlib.ru/mgppu/ZPp-2010/ZPp-448.htm#$p1 <https://psychlib.ru/mgppu/ZPp-2010/ZPp-448.htm>
2. Pozdeeva S.I., Chubykina O.A. Metametodika kak osnovanie postroeniya obuchayuschej deyatel'nosti. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2020; № 6: 67-71.
3. *Proekt professional'nogo standarta Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (uchitel')* (proekt prikaza Ministerstva truda i social'noj zaschity RF, podgotovlen Mintrudom Rossii 31.01.2022 g.). Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/>
4. *Professional'nyj standart Pedagog-psiholog* (Psiholog v sfere obrazovaniya) (utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 24 iyulya 2015 g. N 514n). Available at: https://base.garant.ru/71166760/
5. *Professional'nyj standart Pedagog-defektolog* (utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii 13 marta 2023 g. N 136n). Available at: https://base.garant.ru/406737893/#friends

6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)* (utverzhden Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki 12 marta 2018 g.). Available at: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf
7. *Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i soderzhaniyu* («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya») (odobreny Kollegiej Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii 25 noyabrya 2021 g.). Available at: https://www.kspu.ru/upload/documents/2022/01/25/1d9152246cc774fa54a30017b002508d/metodicheskie-rekomendatsii-po-podgotovke-kadrov-po-programmam-pedagogicheskogo-.pdf
8. Voronushkina O.V. Demonstracionnyj `ekzamen v pedagogicheskom vuze: pervye rezul'taty. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 4 (57).

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-270-272

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

DIAGNOSTICS OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY LEVEL AS BASIS FOR DESIGNING INDIVIDUAL LEARNING PATH. Amid intensifying globalization, personalized learning represents a promising approach for improving ubiquitous foreign language education outcomes by tailoring instruction to individual proficiency baselines and developmental needs. This article proposes the Personalized Language Education Alignment model which formalizes utilizing multidimensional diagnostics to systematically map demonstrated learner profiles onto customized arrays of language objectives, curricular content, and adaptive functions per student. A mixed methodology theoretically examines and validates utility of the developed model for catalyzing proficiency gains superior to standardized pathways. Findings reinforce differentiated education tenets within second language acquisition contexts while pioneering scalable alignment processes linking analytics to individualization. Implications endorse implementing diagnostic-driven customization frameworks to expand access and aptitude across diverse multilingual learners, prompting further Personalized Language Education Alignment enhancements.

Key words: **personalized learning, adaptive systems, language diagnostics, differentiation theory, second language acquisition, customized trajectories**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

В условиях глобализации персонализированное обучение представляет собой перспективный подход к улучшению результатов обучения иностранным языкам за счет адаптации обучения к индивидуальным уровням владения языком. В данной статье предлагается модель персонализированного обучения иностранным языкам, которая формализует использование многомерной диагностики для систематического отображения профилей учащихся на индивидуальные наборы языковых задач, содержания учебных программ и адаптивных функций для каждого студента. Теоретически рассматривается полезность разработанной модели для повышения уровня владения иностранным языком. Полученные результаты подтверждают принципы дифференцированного обучения в контексте освоения иностранного языка и являются новым этапом масштабируемых процессов, связывающих аналитику с индивидуализацией. Полученные результаты подтверждают необходимость внедрения диагностических систем индивидуализации для расширения доступа и способностей учащихся, а также стимулируют дальнейшее совершенствование системы персонализированной языковой подготовки.

Ключевые слова: **персонализированное обучение, адаптивные системы, языковая диагностика, теория дифференциации, овладение вторым языком, индивидуальные траектории**

In today's highly interconnected world, foreign language proficiency has become an essential capability for engaging in global professional communities and multicultural societies [1]. As the movement of people, ideas, and commerce intensifies across borders, individuals stand to benefit greatly from the ability to communicate effectively in languages beyond their native tongue. However, despite the undisputed value of multilingual skills, many learners continue to struggle with attaining and demonstrating proficiency in foreign languages. One promising approach for empowering language learners involves developing personalized educational trajectories that cater instruction and learning experiences to individuals' unique needs and abilities [2]. By recognizing that a one-size-fits-all model often fails to produce desired proficiency outcomes, education systems can leverage customized pathways to help each learner play to their strengths while addressing areas for growth. However, mapping out such individualized tracks requires in-depth, multidimensional insights into a student's current language capabilities and prospective development. This is where rigorous, meaningful language diagnostics prove instrumental as the foundation for shaping individualized educational journeys. The **relevance** lies in the increasingly essential yet deficient state of foreign language proficiency among global populations, and the promising potential of leveraging diagnostics to enable personalized mastery trajectories. The **aim** is to develop and validate a scalable framework for utilizing multifaceted language analytics to systematically inform customized learning objectives and content selections that best align to individual students' demonstrated proficiency profiles and developmental needs. The **objectives** set by the primary aim are: 1) to conceptualize a theoretical model operationalizing differentiation in second language education via diagnostic alignment; 2) to outline the model's phases of assessment, mapping, content assignment, and adaptation; 3) to determine implications for advancement of personalized language learning practices. The **subject** of study is personalized educational trajectories in foreign language learning, expressly how targeted instruction shaped by robust diagnostics can improve outcomes. The **object** is the proposed Personalized Language Education Alignment (PLEA) model itself, involving examination of its functional components and validation against alternative frameworks through comparative learner proficiency outcomes.

A considerable body of scholarship has emerged in recent years examining issues related to foreign language proficiency assessment and personalized educational paths [3; 4; 5]. Key areas of focus include conceptualizing proficiency frameworks [6], designing diagnostic instruments [7], and linking results to differentiated instructional approaches [8]. Prominent proficiency models that have shaped much research and practice include the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) guidelines, and the Interagency Language Roundtable (ILR) scale used by many government and academic institutions. These conceptual tools categorize mastery into a succession of hierarchical levels marked by specific descriptive criteria. Researchers have worked to connect these frameworks to innovative diagnostic exams for accurate placement [9]. On personalized learning, a range of studies highlight the benefits of customizable education plans tailored to individual learners' strengths, backgrounds, and goals [10; 11; 12]. Advanced data systems, flexible curricula, custom study recommendations and specialized teaching facilitation can all contribute to success. In terms of methodologies, quantitative and qualitative techniques predominate recent research on mapping proficiency to differentiated instruction [13; 14]. By integrating findings across these intersecting domains, this article intends to propose an enhanced theoretical model for leveraging diagnostics to determine individual education needs. Significant gaps persist concerning how assessment insights translate to personalized curricula for diverse foreign language learners.

Differentiation emphasizes modifying curriculum and instruction to attune to each student's readiness levels, interests, and learning profile [15]. This study embraces differentiation's demand for accurate student assessment and tailored, responsive teaching. However, differentiation theory research seldom intersects with foreign language education contexts. Likewise, the established taxonomy outlining the goals of language instruction across interpreting, interpersonal communication, and presentational demonstration provides a hierarchy of targets [16]. Yet its sixth level of "tailoring" objectives to individual needs is thinly elaborated. Thus, an opportunity exists to advance both frameworks via an integrated diagnostic-to-trajectory model. Therefore, this article proposes the Personalized Language Education Alignment (PLEA) model for systematically connecting student-focused proficiency assessments to individually-oriented achievement aims and content. PLEA intends to operationalize differentiation in language skill building while also formally scaffolding taxonomic tailoring based on diagnostics. Four successive phases help actualize this linkage: 1) multifaceted language diagnostics gauging abilities; 2) mapping composite learner profiles to arrays of instructional objectives; 3) algorithmically aligning objectives to

personalized language resources/activities; 4) adaptively adjusting alignments based upon performance indicators. PLEA offers a theoretical roadmap for how state-of-the-art diagnostics can inform responsive, individualized education plans tailored to realize specific language goals.

Language proficiency assessments represent the model's critical inputs for determining capability levels upon which personalization is built [17]. A range of established measure types are implemented including reading/listening comprehension checks, recorded speaking prompts, real-time writing samples, situational judgment tests, and learner self-evaluations of skill confidence. This multidimensional profile accounts for the multifaceted nature of language mastery while offsetting limitations of any single instrument. With proficiency baselines set, PLEA's algorithmic system draws upon empirical mapping tables to align demonstrated competencies to an array of differentiated language objectives coded by difficulty indicators. Tailored curricula are then generated by pulling modularized lessons and resources based on tags corresponding to assigned objectives. Adaptive functionality allows ongoing adjustment per tracked progress. Both quantitative and qualitative techniques are leveraged for analysis. Statistically, paired T-tests ascertain whether participants exhibit greater proficiency gains after a term of PLEA-guided versus traditional instruction. Thematic analysis of learner feedback offers subjective insights into their experiences. Triangulating outcomes promotes an informed evaluation of the model's merits. This blended methodology balances objective performance data with qualitative perspectives to provide a well-rounded evidentiary base upon which claims regarding PLEA's efficacy can substantively rest. The approach adheres to precedents within differentiation literature while innovatively transferring such techniques to personalized language education research.

This study newly connects these foundational concepts to prove their combined potency for foreign language mastery. However, PLEA's diagnostic alignment methodology for enabling said personalization constitutes this research's principal conceptual innovation. By elucidating a scalable process for how multidimensional proficiency data informs tailored objectives and content, PLEA bridges assessment to outcomes more effectually than prior models. In this manner, the current findings extend literature through offering an actionable path towards realization of differentiation ideals in the language acquisition context. Regarding practical implications, this study endorses widespread implementation of PLEA or similar diagnostic-driven customization models throughout second language education. Individualized learning founded upon robust language analytics demonstrates immense promise in addressing persistent inadequacies of proficiency development across global student populations. Adoption by institutions and instructional technology firms should thus be strongly pursued. Overall, these revelations around personalization's dividends substantiate reorienting additional study and resources to further improve and scale diagnostic methodologies, objective mapping mechanisms, modular curricula and adaptive functionalities across languages. Dedication to such efforts promises to help countless more learners unlock their innate language potential.

This article presented the PLEA model as a new framework for leveraging multifaceted diagnostics to shape individualized learning objectives and content selections for each student. Results align with and expand upon key tenets within established differentiation theory and language learning taxonomies regarding the advantages of personalized education. **Scientific novelty** is determined by PLEA model itself. PLEA constitutes an original framework formalizing and systematizing the linkage of multifaceted language diagnostics to tailored instructional objectives and curricular content customized per individual learner needs. This formalized alignment process for enabling personalized language trajectories is thus scientifically novel. **Theoretical significance** lies in expanding language learning and differentiation theory by proving personalized education's advantages and providing a scalable methodology for actualizing personalization ideals through granular diagnostic connectivity. The conceptualization of algorithmic mapping, modular resources, and adaptive functions also advance frameworks for differentiation. **Practical Significance** of the study in future possible implementation of PLEA or related personalized learning systems throughout applied foreign language education contexts to address systemic needs. As for **future research** PLEA warrants continued investigation into enhancing alignment approaches, expanding applicability across languages and settings, adding predictive analytics components, and developing complementary diagnostic tools. The considerable functionality gains prompt extending efforts toward supporting ubiquitous access to personalized language learning through state-of-the-art, ethical AI integration. In conclusion, accurately appraising and intentionally addressing learners' unique proficiency profiles promises to expand access and elevate achievement in a world where multilingual capabilities are ever-more imperative. The PLEA model and successive frameworks can help make customized language education a reality for all willing to engage in a global community where communication barriers only limit those not empowered to exceed them.

Библиографический список

1. Губанова И.В. Сохранение интереса обучающихся к изучению дисциплины путем создания индивидуальных образовательных траекторий в электронной среде вуза. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023; № 2 (55): 41–46.
2. Будникова А.С. Учебно-методическое обеспечение процесса обучения студентов иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023; № 3 (67): 242–246.
3. Зимина Е.А., Ларина Т.С. Роль информационно-коммуникационных технологий в индивидуальных образовательных траекториях обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 87–90.
4. Васьбиева Д.Г. Построение индивидуальной траектории обучения студентов иностранному языку в интересах устойчивого развития образовательной системы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 3: 939–944.
5. Смирнова В.В. Индивидуальные образовательные траектории при изучении иностранного языка в неязыковой образовательной организации. Современное образование: содержание, технологии, качество. 2022; Т. 1: 369–370.
6. Евтеев С.В., Ионова А.М. Индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Самарского университета*. 2022; Т. 28, № 3: 62–69.
7. Андриенко Е.В., Веряев А.А., Дахин А.Н. и др. *Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования*. Барнаул: АлтГПУ, 2023.
8. Азыбаев М.А., Веряев А.А., Ушаков А.А. Синхронные и асинхронные формы сопровождения дистанционных проектов и курсов. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 6 (40): 103–113.
9. Веряев А.А., Лозыченко Ю.Э. Оценка интерактивности образовательного процесса. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2023; № 15 (23): 446–449.
10. 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.
11. 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.
12. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская ЕА., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
13. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
14. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
15. 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.
16. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23–31.
17. 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. Gubanova I.V. Sohranenie interesa obuchayuschihsya k izucheniyu discipliny putem sozdaniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v `elektronnoj srede vuza. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 2 (55): 41-46.
2. Budnikova A.S. Uchebno-metodicheskoe obespechenie processa obucheniya studentov inostrannomu yazyku po individual'noj obrazovatel'noj traektorii. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023; № 3 (67): 242-246.
3. Zimina E.A., Larina T.S. Rol' informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v individual'nyh obrazovatel'nyh traektoriyah obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 87-90.
4. Vas'bieva D.G. Postroenie individual'noj traektorii obucheniya studentov inostrannomu yazyku v interesah ustojchivogo razvitiya obrazovatel'noj sistemy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 3: 939-944.
5. Smirnova V.V. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovoj obrazovatel'noj organizacii. Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo. 2022; T. 1: 369-370.
6. Evteev S.V., Ionova A.M. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Samarskogo universiteta*. 2022; T. 28, № 3: 62-69.
7. Andrienko E.V., Veryaev A.A., Dahin A.N. i dr. *Metodologicheskie i tehnologicheskie problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Barnaul: AltGPU, 2023.
8. Azybaev M.A., Veryaev A.A., Ushakov A.A. Sinhronnye i asinhronnye formy soprovozhdeniya distancionnyh proektov i kursov. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 6 (40): 103-113.
9. Veryaev A.A., Lozychenko Yu.`E. Ocenka interaktivnosti obrazovatel'nogo processa. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2023; № 15 (23): 446-449.

10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
14. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
15. 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.
16. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23-31.
17. 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 28.11.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-272-274

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

DEVELOPMENT OF INDIVIDUALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING PLAN FOR UNIVERSITY STUDENTS. The complex process of acquiring a foreign language is differentially influenced by individual learner variables including aptitude, motivation, learning styles, cultural identity and surrounding support mechanisms. However, tertiary education institutions predominately utilize a universal approach neglecting student heterogeneity. This paper underscores through a robust theoretical grounding why personalized pedagogical plans tailored to leveraging the diversity of learners are essential for optimal outcomes. A conceptual, evidence-based individualized language development plan framework catering instruction to unique learner profiles is proposed as a new paradigm to transform university foreign language education. Guidance on individualized language development plan components spanning initial assessment, collaborative goal-setting, customized curricular design, evolutionary conferencing and technologies to scale personalization is outlined. The implications underscored highlight enhanced engagement, inclusion, learner autonomy and advancement outcomes relative to standardized approaches. Further empirical testing and adoption study prospects are discussed.

Key words: **individualized language teaching, tertiary foreign language training, personalized learning, learner differences, conceptual framework**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА СТУДЕНТА ВУЗА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сложный процесс овладения иностранным языком зависит от индивидуальных особенностей учащихся, включая способности, мотивацию, стили обучения, культурную идентичность и окружающие механизмы поддержки. Однако высшие учебные заведения преимущественно используют универсальный подход, игнорируя неоднородность студентов. В данной статье на основе надежного теоретического обоснования подчеркивается, почему индивидуальные учебные планы, разработанные с учетом разнообразия учащихся, необходимы для достижения оптимальных результатов. В качестве новой парадигмы для преобразования университетского образования по иностранным языкам предлагается концептуальная, основанная на фактических данных схема индивидуального плана развития языковых навыков с учетом уникальных профилей учащихся. Даны рекомендации по компонентам индивидуального плана изучения языка, охватывающие первоначальную оценку, совместную постановку целей, индивидуальную разработку учебных программ и технологии для масштабирования персонализации. Подчеркиваются последствия, повышающие вовлеченность, включенность, автономию учащихся и результаты продвижения по сравнению со стандартизированными подходами. Обсуждаются перспективы дальнейшего эмпирического тестирования и внедрения.

Ключевые слова: **индивидуализированное обучение иностранным языкам, иноязычная подготовка в вузе, персонализированное обучение, различия между учащимися, концептуальная основа**

Learning a foreign language has become an essential part of university education in today's increasingly globalized world [1]. Students need to have strong foreign language skills to broaden their worldviews, succeed in international careers, and gain multicultural competencies critical for the 21st century workplace. However, many tertiary institutions still utilize a universal teaching approach to language instruction that fails to acknowledge students' individual differences in background knowledge, motivations, learning styles and pace of acquisition [2]. This lack of personalization is proving inadequate for optimizing the language development of the diverse cohort of learners in universities worldwide. There is a pressing need to shift towards more individualized pedagogical plans that can address the heterogeneous needs of students [3].

Individualized teaching methodologies allow instructors to tailor language instruction based on each learner's strengths, weaknesses and preferences. Developing personalized education roadmaps with flexible goals can enhance students' engagement, metacognition and achievement outcomes. This is especially relevant for language learning which is a complex process influenced by an array of cognitive, socio-cultural and affective factors unique to each individual [4]. An individualized framework provides opportunities to apply differentiated teaching techniques, assignments catered to varying proficiency levels, and one-on-one guidance focused on specific student needs. The universal implementation of such learner-centric instruction has the potential to dramatically transform and benefit foreign language education at the tertiary level. This paper highlights the theoretical and evidence-based importance of individualized language teaching plans for 21st century university settings along with methodologies to guide practical application. The **relevance** lies in strong need for foreign language learning in university education to prepare graduates for global citizenship and careers. However, traditional one-size-fits-all instruction fails to optimize outcomes. Adopting individualized teaching plans can better address student diversity. The **aim** is to highlight the importance and methods of implementing individualized foreign language teaching plans tailored to university students' cognitive, motivational and personal differences. The aim designates its **objectives**: 1) to explain the limitations of standardized language teaching approaches; 2) to synthesize theories on the role of individual learner differences in acquisition; 3) to propose an ILDP framework to guide personalized instruction; 4) to underscore implications for transforming university foreign language education. The **subject** is conceptualizing and designing individualized foreign language teaching plans for the diverse needs of university students. The **object** is putting forth recommendations and best practices for implementing ILDPs as an optimal, student-centered approach for tertiary language teaching contexts as opposed to traditional standardized pedagogy.

A myriad of theories and research highlight that both cognitive and non-cognitive factors have a significant influence on an individual's success in foreign language attainment. On the cognitive front, elements such as language aptitude, learning styles and strategies employed determine subconscious acquisition and conscious attempts at making meaning of language input [5]. Students with higher language analytic ability, phonetic coding capacity and working memory tend to thrive at decoding and reproducing linguistic structures. Those more prone to adopt visual, tactile and group learning techniques also demonstrate differentiated language development trajectories. Equally important, however, are motivational drivers that fuel students' investment into language learning [6]. Theories such as Gardner's socio-educational model, the L2 Motivational Self System and the concept of international posture underscore how one's attitudes, willingness to communicate with target language communities, integrativeness and future self-image visions shape achievement. Beyond internal mechanisms, external environmental and socio-cultural ecosystems also critically mediate advancement [7]. Support structures at home and school, inclusion versus marginalization of linguistic minorities, cultural stereotypes and pressures related to native versus non-native speaker statuses further moderate attainment.

An Individualized Language Development Plan (ILDP) is a student-centered approach to learning language skills catered to each learner's distinctive characteristics [8]. ILDPs involve instructors collaborating one-on-one with students to assess current proficiency, determine personalized goals, and develop customized curricular roadmaps to target differentiated needs related to linguistic coding, strategic competencies, cross-cultural awareness and motivational growth at optimal pace. Implementing IDLPs carries immense importance as they enable apprehension of previously neglected individual differences between classroom learners to foster a tailored, scaffolded

and successful language acquisition experience for all [9]. Common ILDP methods include guided self-reflection surveys to reveal student insights, flexible conferencing protocols placing learner choice forefront in goal-setting, designing tiered assignments with entry points for diverse ability levels, interest-driven project-based units and process-focused evaluative frameworks valuing personal improvement over group benchmarks. Additional ILDP strategies incorporate group tasks which promote cooperative scaffolding between peers, graphic organizers tapping visual-spatial-sequencing intelligences and planning achievable proximal goals [10]. In one exemplar model, the initial phase of the IDLP framework has instructors administer multiple intelligence surveys to determine the cognitive strengths of each student, such as musical, interpersonal, logical-mathematical or existential intelligence. This knowledge allows for later customization of multisensory activities such as song or rhyme incorporation for musical learners and philosophical discussion for existentially inclined [11]. Hence, IDLPs can uniquely cater instruction to align with predominant and secondary ability areas within individual students. The inherent diversity among university language learners underscores why a uniform instructional approach is limited. ILDP student-instructor partnering to regularly reassess and modify plans through ongoing dialogue empowers students as active agents directing how to best realize their potential.

The backward design approach provides an excellent framework for developing individualized language teaching plans that systematically take into account student cognitive attributes, motivational tendencies and personal circumstances from the outset [12]. This method logically works through three stages in reversed order – identifying desired results, determining acceptable evidence of goal achievement and finally planning personalized learning experiences [13]. In the key initial phase, instructors collaborate one-on-one with university learners to explore their unique constellation of strengths weaknesses and dispositions towards language learning using guided questionnaires and reflection sessions. This serves to identify customized distal and proximal goals tailored to each student's ZPD – zone of proximal development. For instance, one pupil keen to gain reading proficiency for graduate research purposes could have intensive vocabulary building as a target outcome. However, another mainly needing conversational skills for upcoming study abroad homestays might focus more on oral fluency [14]. Acceptable evidence of goal mastery is then collaboratively outlined for each case based on that individual's pace and preferred forms of demonstration – a book summary draft or transcribed social interview. Accordingly, the modules of learning experiences are then designed proceeding backwards – providing a diversity of multimedia input exposure, differentiated practice routines including group jigsaws catering to interpersonal learners and tiered assessments all feeding into the defined learner goals [15, 16]. Additional elements woven throughout are prompts for student self-monitoring of strategy use, engagement barometers evaluating psychological factors and periodic conferences to reorient plans. Concept-based unit planning also allows flexibility for students to select subtopics of cultural relevance mimicking real-life self-directed learning. In sum, embracing backward ILDP design centered on the university cohort's multiplicity of needs is key for professors facilitating optimal language advancement.

This conceptual article highlights the pressing need for tertiary institutions worldwide to adopt Individualized Language Development Plans over conventional one-size-fits-all instructional approaches. A synthesis of theoretical and empirical findings underscores how the complex process of acquiring a foreign language is mediated by a multiplicity of cognitive mechanisms, motivational drivers and external scaffolding unique to each learner. Students' language aptitudes, learning style preferences, willingness to communicate, integrative orientations and surrounding support structures differ greatly within a classroom collectivity. Hence uniform pedagogical plans catering to some imaginary 'average' learner are suboptimal. ILDPs present student-centered frameworks enabling instructors to actively collaborate with university pupils in assessing individual strengths and areas for improvement. Customized curricular roadmaps can thus be co-constructed reflecting personalized language goals, flexible pacing, preferred demonstration modes and targeted instructional strategies tailored to leverage one's distinctive configuration of abilities. The onboarding of emerging technological platforms to scale ILDP implementation also holds promise in transcending labor-intensive individual conferencing. **Scientific novelty** of the study is determined by the conceptualization of individualized language development plans as a new paradigm diverging from standardized foreign language instruction at universities. **Theoretical significance** lies in fact that the study enriches understanding of differentiated attainment trajectories based on the interplay of cognitive, motivational and environmental factors unique to each learner. **Practical significance** is expressed in the proposed ILDP framework, it has an expansive applied value in guiding tertiary educators on tailoring personalized language teaching objectives, tasks and assessments catered to heterogeneous needs. As for the **future prospects** next direction lies in empirically examining ILDP model integration in university classrooms through quantitative comparisons with control groups and qualitative investigations of institutional adoption decisions and change management requirements.

In conclusion, transitioning tertiary foreign language education towards humanistic, differentiated and dialogic ILDP paradigms carries profound implications. Beyond responding to 21st century labor demands for graduates with expanded linguistic repertoires, it crucially fosters the self-actualization of students as empowered agents directing their developmental trajectory based on a cognizance of unique inner resources. This catalyzes deeper engagement, metacognitive skills and advancement outcomes constituting an investment into lifelong language learning habits critical for human growth in our rapidly globalizing digital age.

Библиографический список

1. Губанова И.В. Сохранение интереса обучающихся к изучению дисциплины путем создания индивидуальных образовательных траекторий в электронной среде вуза. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023; № 2 (55): 41–46.
2. Табунова Т.А. Использование индивидуальных учебных планов, индивидуальных образовательных программ в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2012; № 10: 21–26.
3. Абалян Ж.А. Применение индивидуальных образовательных траекторий в условиях модели ротации станций при изучении английского языка в неязыковом ВУЗе. *Гуманизация образования*. 2022; № 1: 168–177.
4. Зиятдинова Ю.Н. Индивидуализация иноязычной подготовки студентов в инженерном вузе. *Бизнес. Образование. Право*. 2022; № 3 (60): 323–327.
5. Пестова Е.В. Концептуально-методологические основы личностно ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 205–206.
6. Андриенко Е.В., Веряев А.А., Дахин А.Н. и др. *Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования*. Барнаул: АлтГПУ, 2023.
7. 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.
8. 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.
9. Азыбаев М. А., Веряев А. А., Ушаков А. А. Синхронные и асинхронные формы сопровождения дистанционных проектов и курсов. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 6 (40): 103–113.
10. 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.
11. Веряев А.А., Лозыченко Ю.Э. Оценка интерактивности образовательного процесса. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2023; № 15 (23): 446–449.
12. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
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. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23–31.
15. 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.
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. Gubanova I.V. Sohranenie interesa obuchayuschihsya k izucheniyu discipliny putem sozdaniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v `elektronnoj srede vuza. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 2 (55): 41-46.
2. Tabunova T.A. Ispol'zovanie individual'nyh uchebnyh planov, individual'nyh obrazovatel'nyh programm v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2012; № 10: 21-26.
3. Abalyan Zh.A. Primenenie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v usloviyah modeli rotacii stancij pri izuchenii anglijskogo yazyka v neyazykovom VUZe. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2022; № 1: 168-177.
4. Ziyatdinova Yu.N. Individualizaciya inoyazychnoj podgotovki studentov v inzhenernom vuze. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2022; № 3 (60): 323-327.
5. Pestova E.V. Konceptual'no-metodologicheskie osnovy lichnostno orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovyh vuzah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 205-206.
6. Andrienko E.V., Veryaev A.A., Dahin A.N. i dr. *Metodologicheskie i tehnologicheskie problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Barnaul: AltGPU, 2023.
7. 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.

8. 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.
9. Azybaev M. A., Veryaev A. A., Ushakov A. A. Sinhronnye i asinhronnye formy soprovozhdeniya distancionnyh proektov i kursov. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 6 (40): 103-113.
10. 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.
11. Veryaev A.A., Lozychenko Yu.`E. Ocenka interaktivnosti obrazovatel'nogo processa. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2023; № 15 (23): 446-449.
12. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
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. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23-31.
15. 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.
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 29.11.23

УДК 372.862 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-274-278

Kotenko V.V., *Dean of Department of Mathematics, Computer Science, Physics and Technology, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kotenko@omgpu.ru*
Kotenko A.V., *senior teacher, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: answer1@mail.ru*

PROGRESS OF SOFT SKILLS OF STUDENTS IN THE STUDY OF PROGRAMMING. In the article, the authors analyze the feasibility and possibilities of developing "soft" skills among primary school students in additional education. The relevance of the study is justified by the importance of these skills not only in professional activities, but also in training, both at the stage of basic general and vocational education. The main objective of the work is to determine the components of "soft" skills, the development of which can be ensured when teaching the basics of programming to primary school students. In the article, the authors show how programming classes contribute to the development of "soft" skills in students. Examples are given of the use of block programming environments Scratch and DroneBlocks in lessons and in extracurricular activities; the Roblox platform is considered, which allows you not just to play, but to create your own levels and games. To evaluate the results of work in the classroom, the project method was chosen, in which students developed their own games, starting from the plot and ending with the design and appearance of the characters. Work is carried out both individually and in small groups to develop teamwork skills. The result of the article is the conclusion that, starting to study programming from senior preschool and primary school age, students acquire and develop "soft" skills necessary in the modern world.

Key words: **"soft" skills, programming, preschoolers, schoolchildren, learning**

В.В. Котенко, *декан факультета математики, информатики, физики и технологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: kotenko@omgpu.ru*
А.В. Котенко, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», E-mail: answer1@mail.ru*

РАЗВИТИЕ «МЯГКИХ» НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

В статье авторы анализируют целесообразность и возможности развития у обучающихся младшего школьного возраста «мягких» навыков (soft skills) в условиях дополнительного образования. Актуальность исследования обосновывается значимостью данных навыков не только в профессиональной деятельности, но и при обучении, как на этапе основного общего, так и профессионального образования. Основная задача работы – определить компоненты «мягких» навыков, развитие которых может быть обеспечено при обучении основам программирования школьников младшего школьного образа. В статье авторы показывают, как занятия по программированию способствует развитию «мягких» навыков у обучающихся. Приведены примеры применения сред блочного программирования Scratch и DroneBlocks на уроках и во внеурочной деятельности, рассматривается платформа Roblox, позволяющая не просто играть, а создавать собственные уровни и игры. Для оценки результатов работы на занятиях был выбран метод проектов, в рамках которых обучающиеся разрабатывали собственные игры, начиная от сюжета и заканчивая проработкой дизайна и внешнего вида персонажей. Работа осуществляется как индивидуально, так и в малых группах для развития навыков командной работы. Результатом статьи является вывод о том, что, начиная изучать программирование со старшего дошкольного и младшего школьного возраста, обучающиеся приобретают и развивают «мягкие» навыки, необходимые в современном мире.

Ключевые слова: **«мягкие» навыки, программирование, дошкольники, школьники, обучение**

Инновации, стремительный прогресс в сфере науки, техники и цифровых технологий кардинально меняют разные сферы жизни человека, в том числе и образование. Сегодня невозможно гарантированно утверждать, какие навыки будут востребованы в ближайшем будущем, чему стоит учиться самому и чему учить, какие личностные качества целесообразно развивать, чтобы стать успешным. В докладе «Будущее рабочих мест», который прозвучал на Всемирном экономическом форуме, было отмечено, что в связи с постоянным внедрением новых технологий не менее 60% работающих сейчас людей должны будут к 2027 году пройти переподготовку и дополнительное обучение [1]. Из проведённых в разных странах исследований вытекает, что до 65% детей, начинающих получать образование, к моменту его завершения и трудоустройства столкнутся с рабочими местами, не существующими сегодня [2].

В этой связи при рассмотрении личностных качеств, необходимых человеку для успешной карьеры, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе исследуются не только профессиональные компетенции, основанные на предметных знаниях и умениях, связанных с определенной профессией (hard skills), но и универсальные, надпрофессиональные навыки, для характеристики которых широкое распространение получил термин «мягкие» навыки (soft skills). Следует констатировать, что, несмотря на широкий круг исследований, общепринятого определения понятия «мягкие» навыки и перечня его составляющих нет. Однако исследователи сходятся во мнении, что «мягкие/гибкие» навыки – это ключевые компетенции XXI века, которые напрямую не связаны с определённой работой, но без которых невозможно быть успешным в профессии.

При обсуждении проблем развития таких навыков, включении их в содержание образования исследователи значительное внимание уделяют перечню soft skills. Так, В.А. Шипилов [3] в группу базовых (коммуникативных) навыков включает навыки убеждения и аргументации; командную работу; умение слушать; самопрезентацию и ораторское искусство. Группу навыков мышления образуют системное мышление, логические навыки; креативность; анализ и принятие решений. Управленческие навыки предлагается рассматривать как навыки управления людьми и как селф-менеджмент.

В рамках проведённого исследования авторы статьи использовали подход к определению и систематизации «мягких» навыков, описанный Д.С. Ермаковым и Ж.А. Амантай в статье «Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills» [4]. Авторы считают, что важную роль в их развитии играет общеобразовательная школа. Предложенная модель включает семь «мягких» навыков: системное, критическое и креативное мышление; принятие решений, эмоциональный интеллект; управление собой и работа в команде. Значительный интерес представляет изложенный опыт и результаты развития мягких навыков на платформе «Сберкласс» [5]. Следует сказать, что эта работа охватывала возрастную категорию обучаемых с 5 по 11 класс и опиралась на базовые школьные предметы. В ней не рассматривался вариант обучения младших школьников основам программирования в условиях дополнительного образования.

Таким образом, актуальность проведённого исследования обусловлена значимостью развития навыков, относимых к категории soft skills, начиная с общеобразовательной школы, и тем, что в работе предпринята попытка организации такого обучения младших школьников.

Цель исследования заключается в обосновании возможности и разработке методических приёмов развития у младших школьников «мягких» навыков в процессе обучения основам программирования в дополнительном образовании.

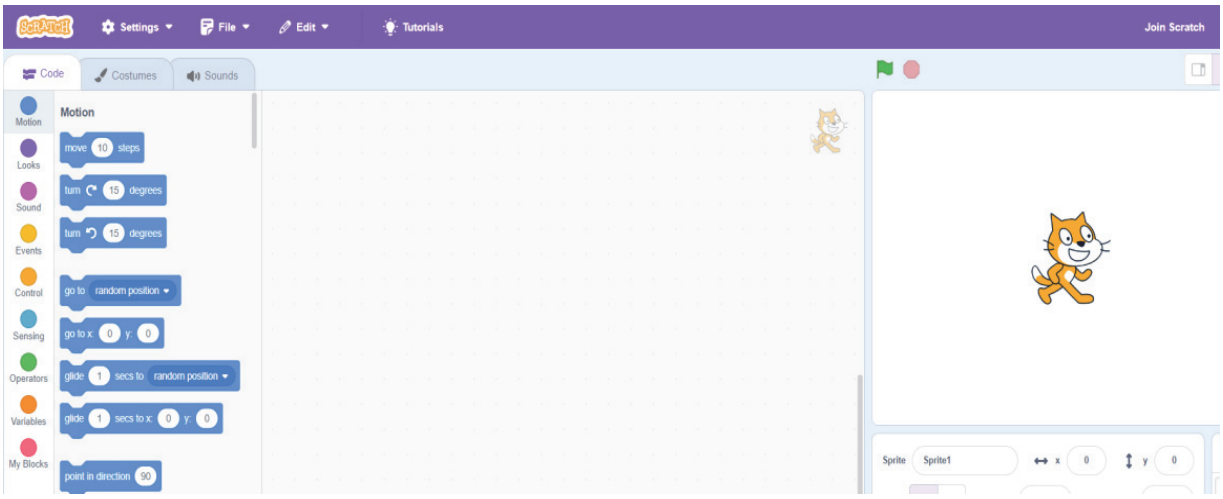


Рис. 1. Внешний вид среды Scratch

На основании обозначенной цели для исследования были определены следующие задачи: 1) рассмотреть компоненты, относимые к категории «мягких» навыков, и определить те из них, развитию которых может способствовать изучение программирования младшими школьниками; 2) провести отбор визуальных сред, наиболее подходящих для обучения программированию младших школьников и развития у них навыков soft skills; 3) проанализировать влияние обучения программированию в отобранных визуальных средах на развитие «мягких» навыков у обучаемых.

Научная новизна заключается в том, что впервые предпринята попытка рассмотреть проблему развития личностных компонентов, относимых к «мягким» навыкам, в процессе обучения основам программирования младших школьников, а также показана результативность такого подхода.

Теоретическая значимость проведённого исследования видится в выявлении личностных компонентов обучающихся младшего школьного возраста, которые связаны с развитием «мягких» навыков, и, одновременно, значимы для успешного изучения основ программированию.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная в ходе исследования программа обучения программированию младших школьников и методические приёмы могут быть использованы педагогами начальной школы и организациями дополнительного образования в учебной и внеучебной работе с обучаемыми.

Базой исследования и педагогического эксперимента являлись площадки «Технопарка универсальных педагогических компетенций» и педагогического технопарка «Кванториум» ФГБОУ ОмГПУ.

В исследовании авторы опирались на личностный и деятельностный подходы, были использованы теоретические (анализ и обобщение научной литературы по проблематике исследования) и эмпирические (анкетирование, наблюдение, тестирование) методы.

Сейчас при приеме на работу нового сотрудника оцениваются его навыки – hard-skills (твердые навыки) и soft skills (мягкие навыки). К твердым навыкам относятся профессиональные умения кандидата, мягкие же навыки – намного более широкое понятие, при этом в современном мире мягкие навыки стали столь же важны, как и твердые. Среди мягких навыков можно выделить 5 главных, необходимых в XXI веке: креативность, гибкость, решение сложных задач, критическое мышление и умение работать в команде. Все эти пять навыков объединены в одной сфере деятельности – программировании.

Программирование требует умения разбивать задачу на подзадачи [6], для того чтобы составить алгоритм действия исполнителя, а затем передать компьютеру понятный ему набор команд. Программисты, как и все люди, обладающие критическим мышлением, выделяют задачу, определяют закономерности, разрабатывают решения и тестируют их. Эти навыки используются в любой деятельности, будь то изучение детьми новой темы на уроках русского или английского языка или новой техники рисования. Если же нужно объединить написанную компьютерную программу с чьей-либо другой, в этот момент пригодятся навыки работы в команде и гибкость.

Более подробно рассмотрим навыки, которые обучающиеся получают, когда учатся программировать, и выясним, как программирование закладывает основу для будущего. Для начала еще раз отметим те самые soft skills, о развитии которых пойдет речь.

Рассмотрим 5 вышеназванных навыков, которые в детях развивает программирование:

– креативность,
– гибкость,
– умение решать сложные задачи,
– критическое мышление,
– умение работать в команде.

В 5–7 лет у детей воображение носит активный характер [7], появляется интерес к самостоятельному творчеству, тяга к различным открытиям и исследования, ребята охотно «прокачивают» данные навыки на различного рода занятиях. Начинать обучение программированию в этом возрасте важно не для того, чтобы сделать из них будущих программистов, но для того, чтобы дать им уверенность в своих силах, научить достижению своих целей, работать как индивидуально, так и в команде. Это важное направление обучения, столь же необходимое, как и математика, оно учит детей общаться друг с другом и успешно взаимодействовать с компьютерами.

Одним из важнейших навыков, необходимых для работников в 2023 году, который важно развивать с раннего возраста для того, чтобы подготовиться к постоянно растущим и меняющимся требованиям рынка труда, является креативное мышление. Творчество – это то, как мозг обрабатывает информацию и создает новые идеи. Креативность – это то, как взрослые и дети смотрят на решение поставленных перед ними задач, раздумывают над методами достижения цели, прорабатывают новые идеи.

По результатам наблюдения авторы констатируют, что дошкольникам и младшим школьникам от 6 до 11 лет нравится разрабатывать дизайн игр в Scratch. Scratch – это визуальный язык программирования, в котором программа складывается из разноцветных блоков. Обучающимся ничего не нужно писать, как в других языках программирования (рис. 1).

Блоки имеют защёлки, которые не позволяют соединить несовместимые части. Эта среда разработки может серьезно помочь освоить азы алгоритмизации и программирования, создавать и исследовать компьютерные модели, а полученные навыки могут применяться в таких языках, как Python и Java [8]. Обучающиеся учатся активно использовать свои способности, создавая проекты о героях различных книг, мультфильмов и компьютерных игр. Научившись создавать простые инструкции, ученики могут объединять их в более сложные алгоритмы. В процессе разработки игр у детей развивается терпение, они учатся использовать свою мотивацию и воображение, задавая новые цвета, новые алгоритмы поведения персонажей, различные дизайны сцен.

Для оценки влияния программирования на развитие креативности обучающихся были проведены исследования на основе диагностических методик Э.П. Торренс и Т.С. Комаровой. При выявлении исходного уровня развития кре-

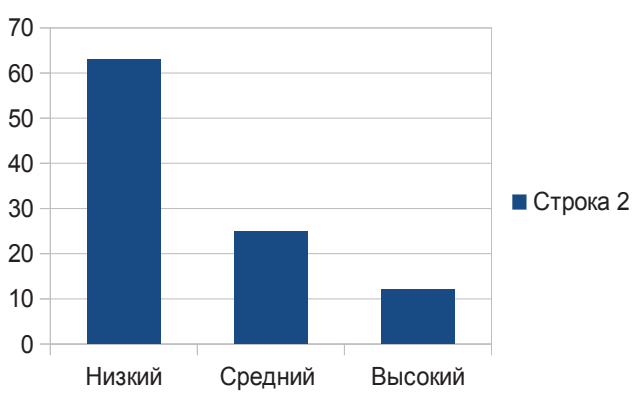


Рис. 2. Результаты оценки уровня развития креативности

ативности у обучающихся были получены следующие результаты: низкий уровень – 63%, средний уровень – 25%, высокий уровень – 12% (рис. 2).

Результаты исследования показали, что на данном этапе большинство детей имеют низкий уровень развития креативности.

Повторный эксперимент проводился после прохождения обучающимися курса основ программирования в среде Scratch и разработки индивидуальных проектов. По результатам исследования были получены следующие данные: низкий уровень – 12%, средний уровень – 56%, высокий уровень – 32% (рис. 3).

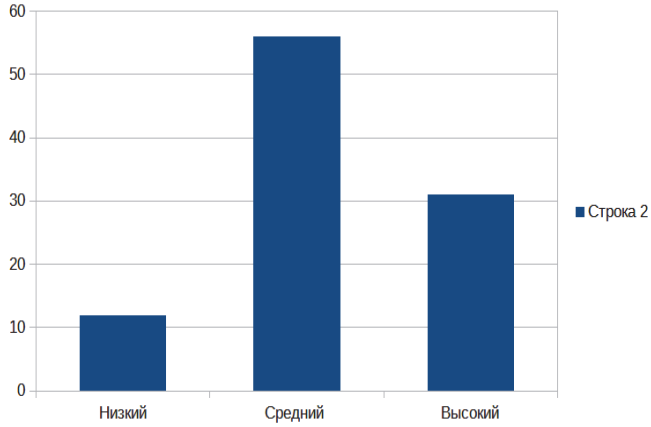


Рис. 3. Результаты оценки уровня развития креативности после прохождения курса

Результаты повторного исследования показывают повышение уровня креативности у обучающихся.

Как и в искусстве, они учатся переносить физические основы движений в цифровое пространство, при этом изучая технический язык. Создание игр и программных продуктов – блестящий инструмент вовлечения детей: наглядно видя результат своей деятельности, ученики испытывают удовлетворение от проделанной работы. Одним из главных уроков, который усваивают юные программисты, является то, что каждая допущенная ошибка приводит их к новым открытиям и знаниям, и дети уже в начальной школе не боятся рисковать.

Следующим этапом в изучении программирования посредством блочной среды, который готовит школьников к решению реальных задач, может стать платформа Drone Blocks (рис. 4).

Данная платформа используется для программирования беспилотных летательных аппаратов линейки DJI Tello. Приложение Drone Blocks доступно как для ноутбуков и компьютеров, так и для мобильных устройств, что облегчает процесс написания кода. Работая в данном приложении, дети учатся решать задачи по программированию автономных полетов квадрокоптера, параллельно изучая базовые алгоритмические структуры: ветвление, циклы, создание собственных функций, знакомит учеников с понятием переменная и константа, позволяет проводить фото- и видеосъемку (рис. 5).

Возможность переводить блочные программы в текстовый формат позволяет ученикам плавно перейти к работе с текстовыми языками программирования. В процессе тестирования своего кода дети также учатся исправлять свои ошибки, приходят к пониманию того, что программирование сложных устройств сопровождается непредвиденными сложностями, которые необходимо преодолевать.

Научившись решать поставленные перед ними простые задачи, ученики готовы к переходу на следующий уровень. Одной из любимых онлайн-игр, в

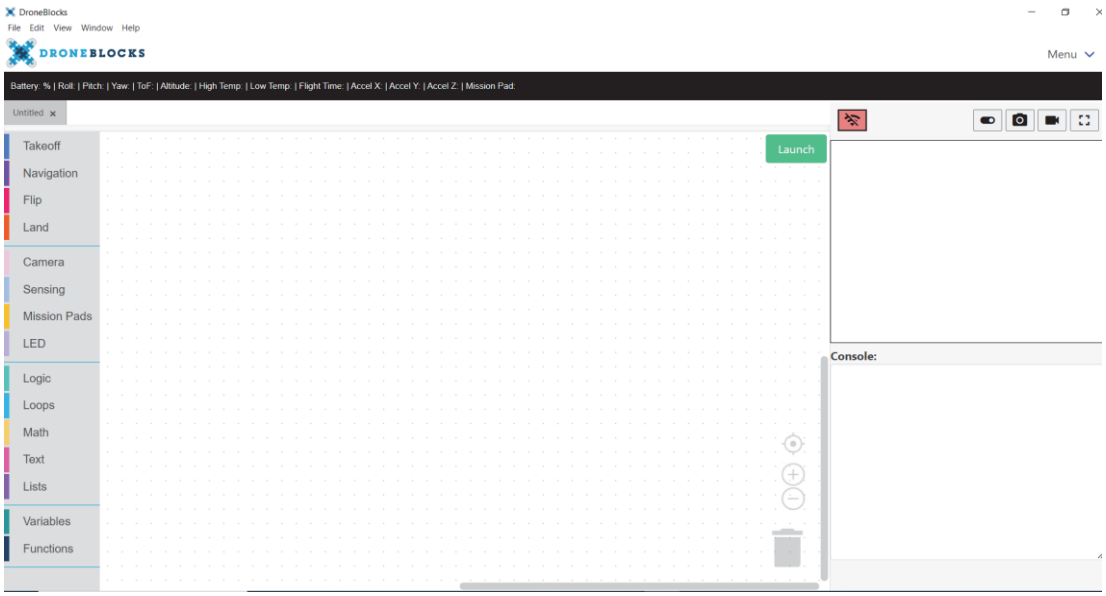


Рис. 4. Среда программирования DroneBlocks

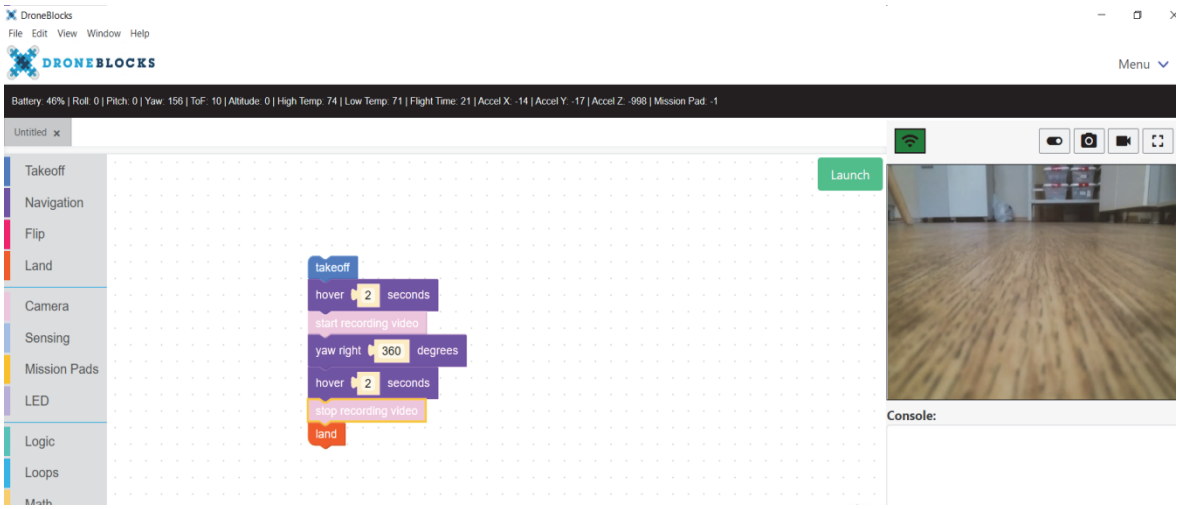


Рис. 5. Пример программы в среде DroneBlocks для съемки видео

которую любят играть дети, является Roblox. Roblox – это специальная игровая онлайн-платформа, дающая пользователям возможность самим стать разработчиками различных сценариев, персонажей и игр. На самом деле Roblox больше, чем просто игра, это целая метавселенная, доступная на любых платформах. «В Roblox большая доступная аудитория, лояльная к экспериментальным играм и непривередливая к уровню графики. У платформы мощный инструментарий для разработки своих игр, готовые решения для создания мультиплеера – вся техническая часть и инфраструктура предоставляются бесплатно. Сотрудники компании Roblox открыты для общения и готовы помогать в сложных ситуациях» [9] (рис. 6).



Рис. 6. Игра Natural Disaster Survival

Для управления игровой средой применяется скриптовый язык программирования LUA. Используя его, а также свои знания в математике, ребята могут менять уже привычный сценарий игры, без опаски создавая новые задания для персонажей. Как и в любой работе, здесь неминуемы ошибки, однако эти ошибки будут продемонстрированы наглядно при запуске программы: увидев, что их персонаж делает не то, что задумано, дети научатся исправлять свои же промахи и в конечном итоге добиваться результата. Roblox подходит для работы детям от 10 до 14 лет, использование этой платформы на уроках программирования и в дополнительном образовании мотивирует детей создавать собственные уникальные уровни и сценарии, делиться результатами со своими одноклассниками, позволяет понять, что, возвращаясь к процессу разработки с самого начала, они могут улучшать свои результаты и делать игры все более захватывающими. Со временем задания становятся все более сложными, при этом у детей развивается самостоятельность и критическое мышление. Используя тягу детей к изучению нового, программирование в блочных средах развивает навыки решения поставленных перед ними задач, что в дальнейшем может быть использовано в различных аспектах жизни.

В современной корпоративной среде часто возникают ситуации, когда разработанный программный продукт требует интеграции с программами, разработанными другими компаниями, также немаловажно, чтобы наш программный продукт поддерживался в разных операционных системах. В этой связи способность к работе в команде и совместному решению задач становится важнейшим навыком для успешного выполнения поставленных задач [10]. Учиться этому необходимо с детства. Если педагог хочет, чтобы дети понимали, как люди и технологии работают вместе, были готовы к будущей работе, ему необходимо выстраивать занятия таким образом, чтобы ученики работали сообща, делясь своими знаниями и опытом с одноклассниками или партнерами по команде.

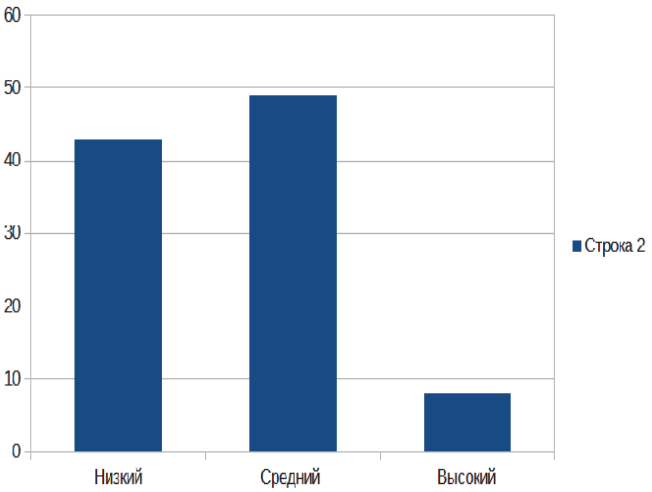


Рис. 7. Результаты диагностической методики «Коммуникативные способности детей»

Для оценки развития навыков сотрудничества при изучении программирования авторами были проведены исследования на основе диагностической методики «Коммуникативные способности детей» и методики «Кооперативно-соревновательного общения со сверстниками». По результатам исследования были получены следующие данные: методика «Коммуникативные способности детей» – высокий уровень сформированности показали 8%, средний уровень – 43%, низкий уровень – 49% (рис. 7); методика «Кооперативно-соревновательного общения со сверстниками» – высокий уровень сформированности продемонстрировали 11%, средний уровень – 48%, низкий уровень – 41% (рис. 8).

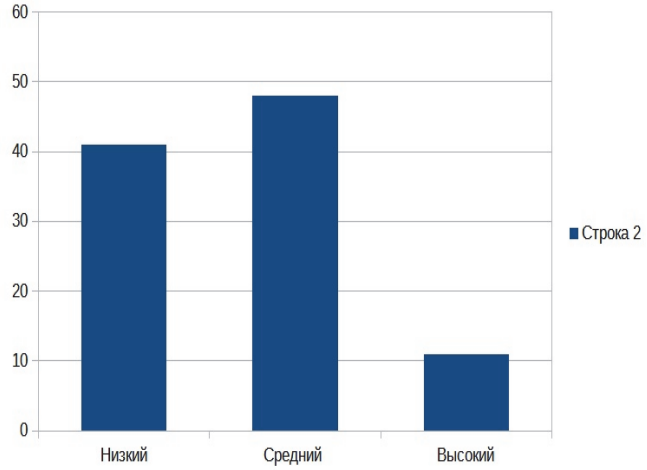


Рис. 8. Результаты диагностической методики «Кооперативно-соревновательного общения со сверстниками»

Таким образом, авторы выявили, что у большинства детей преобладает средний уровень развития. На следующем этапе обучающимся была предложена задача разработки компьютерной игры, в которой космический корабль должен собирать звезды, параллельно уклоняясь от летящих астероидов. Решение данной задачи удобно разделить между небольшой группой из трех учеников. Один ребенок полностью разрабатывает модель космического корабля и отвечает за программирование его поведения на игровом поле, второй – создает астероиды, от которых должен уворачиваться корабль, и звездочки, которые он должен собирать, также самостоятельно продумывая дизайн и программный код, третий ученик тем временем разрабатывает так называемый игровой «бэкграунд» – то, как будут выглядеть уровни, возможное меню, подсчет очков и другое.

После создания отдельных фрагментов игры обучающимся предлагалось проверить, как написанный каждым из них код будет работать вместе с кодом программы, созданным их товарищами. При первой попытке объединить эти фрагменты в единую игру ребята понимали, что их части программы не могут работать вместе. Столкнувшись с этой программой, обучающиеся стали договариваться о том, какие изменения необходимо внести в каждый из фрагментов игры, и на интуитивном уровне переходили к командной работе. После нескольких занятий авторами был проведен повторный эксперимент, который продемонстрировал следующие данные. Методика «Коммуникативные способности детей»: высокий уровень сформированности – 39%, средний уровень – 52%, низкий уровень – 9% (рис. 9). Методика «Кооперативно-соревновательного общения со сверстниками»: высокий уровень сформированности – 42%, средний уровень – 50%, низкий уровень – 8% (рис. 10).

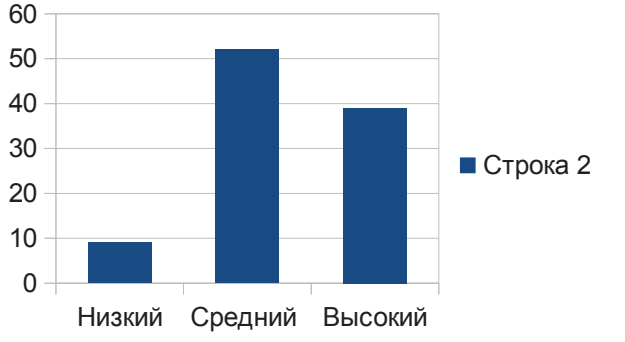


Рис. 9. Результаты диагностической методики «Коммуникативные способности детей»

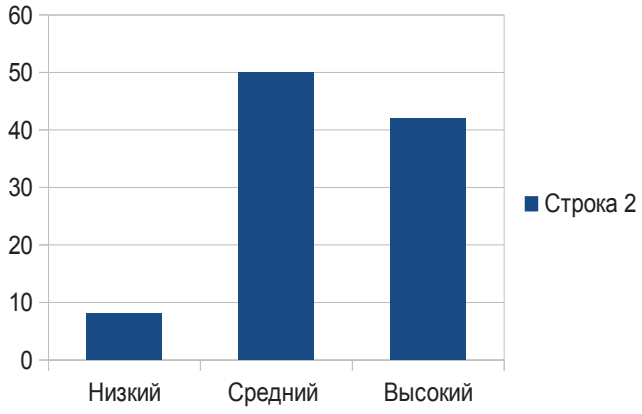


Рис. 10. Результаты диагностической методики «Кооперативно-соревновательного общения со сверстниками»

Результаты повторной оценки навыков совместной работы показали существенное развитие умения работать в команде у обучающихся.

Пространство для воображения не имеет границ: работая совместно над различными проектами, обучающиеся могут перенимать опыт друг у друга, делиться своими знаниями, приобретать навыки, которые пригодятся им в дальнейшей деятельности, раскрывать свой творческий потенциал и реализовывать свои таланты посредством программирования.

В рамках исследования авторами были определены мягкие навыки, развитию которых способствует изучение программирования; проведен отбор визуальных сред, наиболее подходящих для обучения программированию младших школьников и развития у них навыков soft skills; проведен анализ влияния обучения программированию в отобранных визуальных средах на развитие «мягких» навыков у обучаемых. Полученные результаты свидетельствует о том, что изучение программирования со старшего дошкольного возраста позволяет развить у обучающихся необходимые в современном мире «мягкие» навыки: креативность, гибкость, умение решать сложные задачи, критическое мышление, умение работать в команде, положительно сказывается на их самооценке. Программирование – это метод, помогающий раскрыть их умственные способности, развить стрессоустойчивость, в конечном итоге – это способ подготовить учеников к решению реальных задач в постоянно меняющемся мире.

Библиографический список

1. Отчет Всемирного экономического форума «Будущее рабочих мест–2023». Available at: //https://csi.kz/futureofjobs_report_2023?ysclid=lndi3bfxep565800516
2. Dall'Amico E., Verona S. Cross-country survey on soft skills mostly required by companies to medium. *High skilled migrants*, *101*. Torino. 2015.
3. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. Available at: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml
4. Ермаков Д.С., Амантай Ж.А. Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills. *Образовательная политика*. 2021; № 4. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48134537
5. Ермаков Д.С., Амантай Ж.А. Развитие и диагностика мягких навыков на платформе СберКласс. *Образовательная политика*. 2022; № 2. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49370891
6. Босова Л.Л. *Обучение информатике младших школьников*. Москва: Московский педагогический государственный университет. 2020. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=44104331
7. Могильникова А.Н., Зайнуллин А.М. Развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2017; № 3 (43): 92–99. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30290106
8. Пономарев М.В., Рожина И.В. Обучение программированию младших школьников в среде программирования Scratch. *Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий*. 2018; № 3: 276–281. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=34905479
9. *Roblox-виртуальная вселенная, корпорация и образовательный проект. В чём секрет успеха?* Available at: //https://skillbox.ru/media/gamedev/roblox_virtualnaya_vselennaya_korporatsiya_i_obrazovatelnyy_proekt_v_chyem_sekret_uspekha/?ysclid=lndivnu8db781577222
10. Белов И.П., Белова Т.Г., Неволина В.В. Профессиональное саморазвитие будущих предпринимателей. *Дискуссия*. 2019; № 6 (97): 6–12.

References

1. Otchet Vsemirnogo `ekonomicheskogo foruma «Buduschee rabochih mest-2023». Available at: //https://csi.kz/futureofjobs_report_2023?ysclid=lndi3bfxep565800516
2. Dall'Amico E., Verona S. Cross-country survey on soft skills mostly required by companies to medium. *High skilled migrants*, *101*. Torino. 2015.
3. Shipilov V. Perechen' navykov soft-skills i sposoby ih razvitiya. Available at: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml
4. Ermakov D.S., Amantaj Zh.A. Model' myagkih navykov. Sovremennoe obrazovanie i soft skills. *Obrazovatel'naya politika*. 2021; № 4. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48134537
5. Ermakov D.S., Amantaj Zh.A. Razvitie i diagnostika myagkih navykov na platforme SberKlass. *Obrazovatel'naya politika*. 2022; № 2. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49370891
6. Bosova L.L. *Obuchenie informatike mladshih shkol'nikov*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. 2020. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=44104331
7. Mogil'nikova A.N., Zajnullin A.M. Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya u detej doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*. 2017; № 3 (43): 92-99. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30290106
8. Ponomarev M.V., Rozhina I.V. Obuchenie programmirovaniyu mladshih shkol'nikov v srede programmirovaniya Scratch. *Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnyh tehnologij*. 2018; № 3: 276-281. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=34905479
9. *Roblox-virtual'naya vselennaya, korporaciya i obrazovatel'nyj proekt. V chem sekret uspeha?* Available at: //https://skillbox.ru/media/gamedev/roblox_virtualnaya_vselennaya_korporatsiya_i_obrazovatelnyy_proekt_v_chyem_sekret_uspekha/?ysclid=lndivnu8db781577222
10. Belov I.P., Belova T.G., Nevolina V.V. Professional'noe samorazvitie buduschih predprinimatelej. *Diskussiya*. 2019; № 6 (97): 6-12.

Статья поступила в редакцию 20.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-278-282

Pachikova L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Law, Economics and Its Teaching Methodology, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: pachikova49@mail.ru; SPIN-код: 2975-5450*
Kulikova S.V., *senior teacher, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: s.culickova2010@yandex.ru*

QUALITY PROBLEMS OF BASIC MATHEMATICAL TRAINING OF FIRST-YEAR STUDENTS. The article deals with a problem of low mathematical training of university applicants. The post-Soviet education reform did not give the necessary results, but, on the contrary, led to a decrease in the knowledge of schoolchildren. Especially, in the author's opinion, mathematical education has suffered. The time has come to analyze the systemic mistakes made as a result of this reform, to assess the real level of knowledge of applicants, to establish the reasons for the low mathematical literacy of the modern young generation. The purpose of the study is to identify the basic level of their mathematical training by the example of the input knowledge of first-year students, systematize mistakes and propose actions to improve the level of mathematical education of schoolchildren and graduates of secondary vocational educational institutions. A study is conducted on this problem in 2023 on the basis of the State Agrarian University of the Northern Trans-Urals in the form of an entrance test on residual mathematical knowledge for the course of basic secondary school. The results of the study show that the level of basic mathematical training of first-year students is steadily falling. When solving problems, template and formal approaches prevail without understanding the meaning and logic of the solution. The article suggests ways to solve the problem under consideration.

Key words: **mathematical training, formal approach, mathematical education, school, university, logical thinking**

Л.П. Пачикова*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. права, экономики и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: pachikova49@mail.ru*
С.В. Куликова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: s.culickova2010@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема низкой математической подготовки абитуриентов вуза. Постсоветская реформа образования не дала нужных результатов, а, наоборот, привела к снижению знаний школьников. Особенно, на взгляд авторов, пострадало математическое образование. Пришло время проанализировать системные ошибки, допущенные в результате этой реформы, оценить реальный уровень знаний абитуриентов, установить причины низкой математической грамотности современного молодого поколения. Цель исследования – на примере входных знаний первокурсников выявить базовый уровень их математической подготовки, систематизировать ошибки и предложить действия по повышению уровня математического образования школьников и выпускников средних профессиональных образовательных учреждений. По данной проблеме было проведено исследование в 2023 г. на базе Государственного аграрного университета Северного Зауралья в виде входного теста по остаточным математическим знаниям за курс основной средней школы. Результаты исследования показали, что уровень базовой математической подготовки первокурсников неуклонно падает. При решении задач преобладает шаблонный и формальный подходы без понимания смысла и логики решения. В статье предложены пути решения рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: **математическая подготовка, формальный подход, математическое образование, школа, вуз, логическое мышление**

В постсоветский период российское образование претерпело несколько этапов реформы. Было решено отказаться от классической советской системы образования. Высказывались мнения о стагнации этой системы, ее отставании от новых требований государства, несовершенстве и оторванности от практики. Вначале пытались методом проб и ошибок усовершенствовать образовательный процесс, дав широкие возможности учителям разработать и внедрить авторские методики. Но каждая из методик была несовершенна, имела определенные недостатки и не встраивалась в единую образовательную систему. Слишком разные были подходы у каждого автора. Тем не менее свои методы в обучении школьников авторы основывали на принципах советской педагогики. Реформаторам хотелось уйти от этого и найти новые базовые принципы, которые могли бы обновить образовательные парадигмы при обучении юного поколения, так как ему предстояло жить в другой измененной реальности.

Категорический отказ от всего советского и увлечение Западом, желание реформаторов влиться в единое мировое образовательное пространство заставили их внедрить в нашей стране западные технологии обучения и контроля знаний. Так появились единый государственный экзамен (ЕГЭ) для выпускников школ, государственная итоговая аттестация (ГИА, позже переименовали в ОГЭ) после основной школы, а для высшего образования ввели Болонскую систему, и вместо одноуровневой системы обучения (специалитета) появилась двухуровневая – бакалавриат и магистратура. Позже в образовательный процесс уверено вошли информационные технологии. И все надежды стали связывать с широкими возможностями информационной образовательной среды и компьютерными технологиями.

Но время шло, а реформа образования не дала положительных результатов. Наоборот, учителя школ, преподаватели вузов отмечают снижение образовательного уровня выпускников массовой школы. Низкий уровень знаний ведет к снижению интеллекта у молодого поколения. На рынке труда возник дефицит высокообразованных специалистов во многих сферах экономики и отставание в разработке современных технологий.

Пришло время анализа тридцатилетней реформы системы образования в нашей стране. Необходимо проанализировать системные ошибки, допущенные в результате этой реформы, оценить упущенные возможности и реальный уровень знаний у выпускников школ и системы среднего профессионального образования, наметить пути решения сложившейся проблемы. Особенно, на взгляд автора, от реформы пострадало школьное математическое образование. Несмотря на разработку и внедрения концепции математического образования в России, проблема низкого уровня математической грамотности молодого поколения не решена. Поэтому актуальность данной статьи заключается в рассмотрении и разборе ошибок, допущенных в математическом образовании массовой школы, определении пути выхода из сложившегося кризиса.

Цель исследования: на примере входных знаний первокурсников вуза выявить базовый уровень их математической подготовки, систематизировать ошибки и предложить действия по повышению уровня математического образования школьников и выпускников средних профессиональных образовательных учреждений. Для этого необходимо рассмотреть следующие задачи:

1) проанализировать результаты входного теста по математике первокурсников аграрного университета в 2023 году;

2) сравнить полученные результаты с результатами подобных исследований предыдущих лет и определить кризисные моменты;

3) сделать выводы и предложить пути решения проблемы обучения математике в массовой школе и системе среднего профессионального образования (СПО).

Научная новизна работы заключается в обобщении причин падения уровня современного математического образования школьников и во внесении предложений по их устранению. Практическая значимость данного исследования – разработка предложений по усовершенствованию процесса обучения математике и восстановлению связи школа – вуз.

Учеба – самый сложный труд, при котором требуется не столько физического напряжения, сколько умственного. Усиленная мозговая деятельность увеличивает количество нейроновых связей головного мозга, что улучшает умственную деятельность человека, увеличивает объем памяти и является профилактикой деменции. Ученые-педагоги, психологи, биологи давно доказали, что качественное изучение математических наук способствует интеллектуальному развитию человека. Поэтому изучение математики и других фундаментальных наук в школе является важнейшим этапом развития человека. Снижение уровня математических знаний у современных школьников вызывает большую тревогу. «Необученный ученик – слабый студент – серый специалист – отсталая экономика… Очевидно, что начинать надо со школы» [1].

С введением ЕГЭ нарушилась связь «школа – вуз», поскольку приоритеты учителей поменялись. Они вынуждены были сосредоточиться главным образом на подготовке учеников к сдаче ЕГЭ, т. е. научить шаблонно решать конкретные типы экзаменационных задач. За хорошие результаты по ЕГЭ учителя поощряются, и школа повышает свой рейтинг, и, очевидно, для школы в приоритете рейтинг. Неважно то, на чем основаны хорошие результаты ЕГЭ – на глубоких систематических знаниях или на долгой тренировке шаблонного решения задач. Нередко бывает, что студенты-первокурсники, сдавшие ЕГЭ по математике на балл выше среднего, не могут понять элементарной логики в решении задач из высшей математики. И наоборот, первокурсники, получивший на ЕГЭ балл ниже среднего, легко воспринимают логику рассуждений решения математической задачи. Объяснение простое: если два года тренировать учеников только на строгое выполнение алгоритма решения без анализа и рассмотрения вариаций решения, то мозг ученика будет воспринимать только определенный шаблон действий и разучится мыслить, рассуждать, искать рациональный ход решения. Целевые установки школьного обучения необходимо координировать с вузовскими, то есть все изменения на разных уровнях образования должны быть взаимосвязаны. Многие современные исследователи отмечают в качестве одной из важнейших проблем острую необходимость в тесном взаимодействии школьного и вузовского математического образования [2].

Опрос 2016 года, проводимый группой ученых Московского педагогического государственного университета (Самылкина Н.Н., Седова Е.А., Каракозов С.Д., Поликарпов С.А., Босова Л.Л.) среди учителей-математиков и преподавателей инженерного и естественнонаучного профиля, показал невысокую удовлетворенность учителей программами и материалами государственной итоговой аттестации. Преподаватели вузов отметили, что математическая подготовка школьников не соответствует требованиям к абитуриентам, предъявляемым вузами. Но учителя и преподаватели готовы к более тесному сотрудничеству между школой и вузом посредством дополнительных дистанционных занятий, олимпиад, конкурсов проектов и т. д. [3].

В настоящее время ситуация практически не изменилась, несмотря на попытки корректировки заданий ЕГЭ. Разница в сложности заданий базового и профильного уровней ЕГЭ по математике увеличилась. Базовый уровень остался простым, практически не изменился, а профильный уровень усложняется. Пандемия COVID – 19 внесла свои коррективы в образовательный процесс. Вынужденный резкий переход на дистанционное обучение замедлил образовательный процесс в школах. «Школьные занятия в дистанционном формате не были адаптированы под учеников и учителей. Внезапный переход с очного привычного формата обучения к дистанционному заставил учителей срочно менять методики преподавания, учиться цифровой грамотности, овладевать цифровыми инструментами и адаптироваться психологически. У многих из них не было личного опыта работы в информационной среде, особенно тяжело пришлось возрастным учителям и привело к большому стрессу» [4]. Результатом стало падение уровня знаний школьников. Этот факт признало Министерство просвещения.

Возникла ситуация: с одной стороны, разработчики профильного уровня ЕГЭ постепенно усложняют задания; с другой стороны, качество математических знаний абитуриентов снижается. Количество учащихся, сдававших профильную математику, уменьшилось: 302 тысячи в 2022 г. и около 282 тысяч в 2023 г., при этом средний балл результатов ЕГЭ немного снизился: с 56,9 в 2022 г. до 55,62 в 2023 г. В связи с высокой потребностью на рынке труда специалистов технических профессий Министерство науки и высшего образования ежегодно увеличивает количество бюджетных мест на эти направления подготовки. В 2023 г. на такие направления было выделено 251 тысяча бюджетных мест. Необходимо учесть количество школьником, набравших по профильной математике меньше 39 баллов (нижний порог для поступления в вузы Минобрнауки). Если процент та-

ких результатов не меньше, чем в прошлом году (2022 г. – 20,5%), то получается, что бюджетных мест выделено больше, чем претендентов на них. Эта проблема связана с недостаточной математической подготовкой в курсе средней школы. Поэтому выпускники школ все чаще выбирают базовый уровень по математике для сдачи ЕГЭ. Возникает реальная угроза в будущем дефицита инженерных кадров, способных осуществить технический прогресс. Заметим, что часть школьников, боясь сдачи ЕГЭ, после девятого класса уходят в средние профессиональные образовательные учреждения (СПО).

Вузы как преемники школы тоже обеспокоены данной проблемой. По новым ФГОС 3+ часы на изучение высшей математики уменьшились, стало сложнее обучать студентов высшей математике при снижении качества базовой математической подготовки. «В связи с этим при изучении конкретных разделов высшей математики не остается времени на рассмотрение различных практических приложений математических методов. Гораздо более важной проблемой является то, что при сокращении числа часов не остается времени на планомерную и полноценную актуализацию школьных знаний по математике» [5].

Подобная проблема волнует преподавателей математики Государственного аграрного университета Северного Зауралья (ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень). По данной проблеме было проведено исследование в сентябре 2023 г. в виде входного теста по курсу математики основной средней школы. Протестированы были первокурсники трех направлений подготовки: «Агроинженерия» (42 человека), «Биология» (14 человек) и «Ветеринарно-санитарная экспертиза» (22 человека). Всего приняло участие в исследовании 78 первокурсников. С помощью тестовых заданий проверялся минимальный уровень математических знаний, необходимый для усвоения академического курса математики в вузе. Новый 2023–2024 учебный год в ГАУ Северного Зауралья характерен тем, что на первый курс поступил большой процент абитуриентов, окончивших колледж или техникум. На направлении подготовки «Агроинженерия» (среди тестируемых) доля таких первокурсников составляет 75%, «Биология» – 36% и «Ветеринарно-санитарная экспертиза» – 36%. Это большой показатель. В предыдущие годы доля выпускников СПО не превышала 10% по каждому из направлений.

Входной тест содержал 9 заданий. Знания проверялись по следующим темам: «Действия со степенями и арифметическими корнями»; «Решение квадратных, иррациональных уравнений и дробно-рациональных неравенств»; «Упрощение алгебраических дробей»; «Основы тригонометрии»; «Простые проценты»; «Соотношение углов и сторон в прямоугольном треугольнике»; «Вычисление площадей плоских фигур». В ходе исследования применялись методы изучения необходимых научных источников по теме исследования, проведение входного теста, сравнительный и качественный анализ результатов теста, обобщение и получение практических выводов.

Учитывая большой процент выпускников СПО, задания теста проверяли знания только по программе математики девятилетней школы. Не были включены такие темы, как «Показательные и логарифмические уравнения и неравенства», «Тригонометрические уравнения», «Производная функция», «Стереометрия», т. е. темы, изучаемые в 10–11 классах средней школы. Условия выполнения тестовых заданий были строгими: для истинной проверки остаточных знаний нельзя было пользоваться справочным материалом, калькулятором, смартфоном.

Результаты входного тестирования приведены в табл. 1, в которой указаны проверяемые темы, число первокурсников, выполнивших правильно и неправильно тестовые задания, а также число студентов, не приступивших к выполнению задания. Итоги приведены в количественном и процентном соотношениях.

Анализируя табличные данные, можно сделать вывод, что самые легкие задания были на решение квадратного уравнения и простые проценты. По процентам результат неплохой. Несколько лет назад эта тема считалась для школьников одной из самых сложных, видимо, ей стали уделять больше внимания. А вот по решению квадратных уравнений результат не такой радостный. В школьном курсе математики квадратным уравнениям уделяется достаточно времени, чтобы научиться решать их хотя бы одним способом – через дискриминант. 69% – низкий показатель, при этом 19% тестируемых допустили ошибки со знаками в формулах дискриминанта и корней уравнения, арифметические ошибки, а 12% не приступили к его решению, скорее всего, из-за незнания формул.

Самой сложной темой оказалась тригонометрия, только 9% опрошенных справились с заданием, большинство же не приступило к решению. За время работы в вузе авторы не помнят студентов, которые глубоко освоили бы эту тему. Первокурсники не понимают ее, не видят практического применения в жизни и смысла в изучении темы. Налицо полное отсутствие мотивации к изучению данной темы. Отношение к тригонометрии современных первокурсников более проблематичное. Студенты, окончившие колледж или техникум, либо не помнят этой темы, имеют слабое представление о тригонометрических функциях, либо не изучали ее в рамках девятилетней школы. Например, в учебнике по математике за 9 класс (авторы Мерзляк А.Г., Полонский В.Б., Якир М.С.) отсутствует тема «Тригонометрия», зато много внимания уделяется теории вероятностей и математической статистике. Понятно, почему большинство студентов, окончивших СПО, не приступили к решению соответствующего задания.

На первый взгляд, неплохо студенты справились с решением геометрической задачи по планиметрии (более половины): нахождение площади квадрата по его диагонали или площади ромба, но, учитывая простоту задачи, количество правильных решений должно быть гораздо больше. Хуже тестируемые справились с геометрической задачей о соотношении сторон и углов в прямоугольном треугольнике. Это переплетение планиметрии и тригонометрии. Данная тема дает первые представления о тригонометрических функциях. Геометрия за последние тридцать лет стала самой неусвоенной темой из школьной математики, что подтверждает тестирование.

Такую важную тему, как степени и арифметические корни, хорошо усвоила только треть тестируемых первокурсников – это низкий показатель. Если свойствами степеней тестируемые оперируют на среднем уровне, то действия с арифметическими корнями вызывают трудности и непонимание со стороны студентов. Свойства степеней и корней используются при решении многих практических задач, поэтому выпускники школ и СПО должны владеть навыками работы со степенями и корнями на уровне рефлекса, иначе сложности возникнут при усвоении тем высшей математики, например, дифференцирование функций и интегральное исчисление. Чуть больше трети первокурсников справились с решением иррационального уравнения, столько же не приступили к выполнению этого задания. Подобные уравнения содержат арифметический корень, что вызывает у большинства тестируемых сложности при решении уравнения.

С заданиями на действия с алгебраическими дробями и решением дробно-рационального неравенства справилось немногим больше 20%. В школе стали меньше внимания уделять этим темам. Самая частая ошибка встречается при сокращении дробей – сокращают слагаемые, а не множители, что является грубой ошибкой. Неплохо первокурсники знают формулы сокращенного умножения, но объем знаний этих формул в последние годы сократился. Помнят формулы второй степени, но не помнят формулы третьей степени. При решении дробно-рационального неравенства плохо владеют классическим методом интервалов. Отсюда низкий показатель правильных решений.

В целом первокурсники показали низкий уровень базовой математической грамотности, что усложнит для них изучение курса высшей математики. У большинства тестируемых первокурсников отсутствуют навыки решения задач по основным темам математики, нет представления о целостности и взаимосвязи между отдельными темами и понятиями, без чего невозможно усвоение высшей математики и решение практических задач. Наиболее слабые знания у выпускников СПО, они показали самый маленький процент правильного решения заданий, 7 студентов из них не приступили к решению тестовых заданий.

Причин низких показателей результатов теста, на взгляд авторов, несколько.

1) несоответствие содержания программ обучения математике в курсе средней школы и образовательных учреждениях СПО и методик преподавания к требованиям выпускных знаний абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения. Иначе говоря, нет преемственности между школой и вузом;

Таблица 1

Результаты входного тестирования для первокурсников ГАУ Северного Зауралья

№	Тема тестового задания	Выполнили правильно		Выполнили неправильно		Не приступили к заданию	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Свойства степеней и арифметических корней	25	32%	31	40%	22	28%
2.	Решение квадратного уравнения	54	69%	15	19%	9	12%
3.	Дробно-рациональное неравенство	17	22%	27	35%	34	43%
4.	Действия с алгебраическими дробями	16	21%	28	36%	34	43%
5.	Иррациональное уравнение	28	36%	22	28%	28	36%
6.	Соотношение сторон и углов в прямоугольном треугольнике	23	29%	28	36%	27	35%
7.	Задача на простые проценты	51	65%	11	13%	16	21%
8.	Основы тригонометрии	7	9%	12	15%	59	76%
9.	Простейшая задача на вычисление площади плоской фигуры	44	57%	12	15%	22	28%

2) для поступления на биологические направления («Биология» и «Ветеринарно-санитарная экспертиза») математика не входила в список обязательных вступительных экзаменов, а по выбору абитуриента. Поэтому только 8 человек из 36 сдавали профильный уровень ЕГЭ по математике, остальные выпускники одиннадцатого класса предпочли базовый уровень. Окончившие СПО проходили внутренние испытания для поступления в университет. Задания профильной математики были на порядок сложнее, чем в других случаях. Именно те, кто сдал профильную математику, показали лучший результат – выполнили правильно от 6 до 8 заданий;

3) запрет на использование гаджетов и справочного материала при выполнении тестовых заданий. Современные молодые люди настолько привыкли к гаджетам, что не мыслят себе расставание с ними даже на короткий период. Поэтому запрет на использование смартфона вызвал растерянность среди студентов. Привычка списывать стала основной у многих студентов, они чаще задаются вопросом «Как списать?», чем «Как решать?». В памяти остались обрывки знаний по тестируемым темам, и отсутствует навык анализа и логического рассуждения.

Если проанализировать итоги тестирования в разрезе направлений подготовки, то ожидаемо обучаемые по направлению подготовки «Агроинженерия» показали лучший результат, хотя по темам степени и арифметические корни, решение дробно-рационального неравенства и действия с алгебраическими дробями показатель результативности ненамного отличается от результатов первокурсников биологических направлений подготовки. По теме «Основы тригонометрии» будущие инженеры показали результат ниже, чем первокурсники направления «Биология» (12% против 14%). Это можно объяснить тем, что 75% будущих агроинженеров окончили колледж или техникум, а основной материал по тригонометрии изучается в старшей школе (10–11 классы). Кроме того, программы обучения в системе СПО настроены на формирование трудовых профессиональных компетенций выпускников, что нарабатывается практической деятельностью, и мало внимания уделяется теоретической подготовке, особенно по общеобразовательным предметам.

В 2017 году аналогичное тестирование проходили первокурсники направления подготовки «Агроинженерия» ГАУ Северного Зауралья, в котором приняло участие 115 первокурсников [6]. Сравним результаты, полученные в 2017 г. и в 2023 г. Для объективного анализа из исследования 2023 г. выберем только направление подготовки «Агроинженерия».

Таблица 2

Базовый уровень математических знаний первокурсников направления подготовки «Агроинженерия»

№	Тема тестового задания	Выполнили правильно	
		2017 г.	2023 г.
1.	Свойства степеней и арифметических корней	41%	36%
2.	Решение квадратного уравнения	100%	79%
3.	Дробно-рациональное неравенство	37%	24%
4.	Действия с алгебраическими дробями	65%	22%
5.	Задача на простые проценты	93%	93%
6.	Основы тригонометрии	25%	12%
7.	Простейшая задача по планиметрии	70%	84%

Сравнительный анализ показывает, что уровень знаний задач на простые проценты у первокурсников в обоих исследованиях не изменился и по-прежнему высок (93%). По пяти темам уровень знаний упал, больше всего по теме «Действия с алгебраическими дробями» – на 43%. Если в 2017 г. с задачами по этой теме справлялось больше половины первокурсников, то в 2023 г. – менее четверти. Правильность решения квадратных уравнений хоть и снизилась, но причина – путаница в формулах и знаках. Если бы можно было пользоваться формулами, то тестируемые не допустили бы ошибок. Первокурсники 2023 года применили только способ решения квадратных уравнений через дискриминант, но не владеют другими способами, например, по теореме, обратной теореме Виета, или через сумму коэффициентов, решают строго по шаблону. А в 2017 году студенты проявили больше разнообразия в способах решения. Самой неусвоенной темой в обоих исследованиях оказалась «Тригонометрия». Если в 2017 г. хорошие результаты показала четверть первокурсников, то в 2023 г. – только восьмая часть. Эта тема традиционно считается одной из самых сложных в школьном курсе математики. Только по теме «Простейшие задачи» по планиметрии процент правильных решений увеличился. Причина проста: в 2023 г. предложили первокурсникам менее сложные задачи, чем в 2017 г. поэтому минимальный уровень знаний по геометрии не увеличился, но и не уменьшился, что радует. Если в 2017 году первокурсники проявили низкий уровень аналитического мышления, то в 2023 году – практически нулевой.

Из вышеизложенного можно сделать неутешительный вывод: уровень базовой математической подготовки первокурсников неуклонно падает. При решении задач преобладают шаблонный и формальный подходы без понимания смысла и логики решения. Это говорит о непонимании сути решаемых задач. Если студент забыл алгоритм, то не берется за решение и не пытается анализировать условие задачи, рассуждать, предложить свой ход решения. Проблема заключается в том, что у бывших школьников отсутствует восприятие математики как целостной и прикладной науки. Весь учебный материал воспринимается фрагментарно, отдельными частями и в голове школьника не выстраивается в систему, поэтому математика для обучающегося – это набор отдельных понятий, не связанных между собой и, соответственно, при решении комбинированных задач обучающиеся не видят формул или методов решения из других тем. Считают, что математика изучает некие абстрактные образы, не имеющие с реальной жизнью ничего общего. Кроме того, у большинства обучающихся слабая мыслительная деятельность. В голове они могут удержать примерно три действия, мозг отказывается воспринимать последующие действия и рассуждения.

Постоянное решение тестов ограничивает возможность школьников рассуждать и объяснять ход решения задачи, учитель стал меньше разговаривать с учениками. Отсюда – слабое владение математической терминологией. Известно, что наш мозг тесно связан с нашей речью. Если школьники мало говорят и анализируют, то ограничивается развитие их мозга. Первокурсники, слабо знающие термины, плохо воспринимают профессиональную речь преподавателя и не понимают лекционный материал, что ведет к проблемам в изучении курса математики в целом. Основываясь на концепции развития математического образования в Российской Федерации, очень важно понять, что изучение математики играет системообразующую роль в образовании, в развитии когнитивных способностей, логического мышления [7].

Таким образом, современный уровень базовой математической подготовки абитуриентов не соответствует требованиям государства и его экономике. Дефицит инженерных кадров заставляет пересмотреть подходы и парадигмы школьного математического образования и СПО. Для этого необходимо:

1) вернуть в школьное образование принципы понимания, последовательности изучения и всеобуча, на основе которых необходимо учить школьников целостному восприятию математики, видеть ее прикладной характер, развивать мышление;

2) включать в образовательный процесс новые информационные технологии как дополнительный ресурс, который поможет обучающимся в самообразовании и саморазвитии;

3) восстановить связь между школой, СПО и вузом, активнее привлекать преподавателей вузов для совместной работы с учителями школ и преподавателями СПО в области популяризации математических знаний и повышения математической грамотности обучающихся;

4) программу по математике в школах и СПО привести в соответствие заданиям ЕГЭ профильного уровня, а разработчикам ЕГЭ при составлении заданий учитывать реальную программу школы и вуза.

Если проанализировать все проблемы изучения математики и определить системный подход для их решения, то общество сможет преодолеть кризис дефицита инженерных кадров на рынке труда и сделать научный и технический прорыв в будущее.

Библиографический список

1. Валентьев А.Ф. Основные проблемы математического образования в современной школе. *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»*. Тульское образовательное пространство. 2019; № 3: 117–119.
2. Жадаева А.В., Жадаев Ю.А., Селезнев В.А. Стратегическое партнерство «школа – вуз» в условиях технологической трансформации России. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 10 (153): 100–107.
3. Самылкина Н.Н., Седова Е.А., Каракозов С.Д., Поликарпов С.А., Босова Л.Л. Проблемы школьного математического образования глазами учителей и преподавателей вузов: результаты опросов. *Математика в школе*. 2017; № 2: 36–44.
4. Куликова С.В. Трансформация российской образовательной среды и переход к цифровой педагогике. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; Т. 9, № 5.
5. Евелина Л.Н., Балабаева Н.П., Энбом Е.А. Условия успешного формирования математической составляющей профессиональной компетентности студентов технических направлений подготовки. *Самарский научный вестник*. 2022; Т. 11, № 3: 264–270.
6. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 9 (69): 104–108.
7. Виноградова М.В. Профессиональная направленность преподавания математики в системе высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 258–259.

References

1. Valent'ev A.F. Osnovnye problemy matematicheskogo obrazovaniya v sovremennoj shkole. Vestnik GOU DPO TO "IPK i PPRO TO". Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo. 2019; № 3: 117-119.
2. Zhadaeva A.V., Zhadaev Yu.A., Seleznev V.A. Strategicheskoe partnerstvo «shkola – vuz» v usloviyah tehnologicheskoj transformacii Rossii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 10 (153): 100-107.
3. Samylkina N.N., Sedova E.A., Karakozov S.D., Polikarpov S.A., Bosova L.L. Problemy shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya glazami uchitelej i prepodavatelej vuzov: rezul'taty oprosov. *Matematika v shkole*. 2017; № 2: 36-44.
4. Kulikova S.V. Transformaciya rossijskoj obrazovatel'noj sredy i perehod k cifrovoj pedagogike. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 9, № 5.
5. Evelina L.N., Balabaeva N.P., `Enbom E.A. Usloviya uspeshnogo formirovaniya matematicheskoj sostavlyayuschej professional'noj kompetentnosti studentov tehnicheskih napravlenij podgotovki. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2022; T. 11, № 3: 264-270.
6. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Povyshenie uchebnoj uspeshnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya». *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 9 (69): 104-108.
7. Vinogradova M.V. Professional'naya napravlennost' prepodavaniya matematiki v sisteme vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 258-259.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-282-284

***Morozova A.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: llg04@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN RUSSIA. Today, in the context of mass digitalization of all aspects of society, there is no doubt about the importance and necessity of learning a foreign language in non-linguistic universities. The objective of the study is to consider possible prospects for the development of language education in non-linguistic universities in Russia with regard to the observed realities. The author solves a number of tasks: 1) based on the analysis of theoretical and practical sources and accumulated teaching experience, analyzes the key problems of the implementation of language education in non-linguistic universities; 2) outlines the prospects for its development, taking into account the trends set by the state. The author accumulates international experience and UNESCO's position in the field of education development in general. The author concludes that an increase in the share and role of online education, including language education, should be expected. This dictates a revision of language teaching approaches, updating teaching methods, educational content, etc. The increasing role of ESP seems to be obvious.

Key words: **language education, online teaching, ESP, approach, non-linguistic universities**

***А.Л. Морозова**, канд. пед. наук, доц., ФГОБУВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: llg04@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ РОССИИ

Сегодня, в условиях массовой цифровизации всех аспектов жизни общества не возникает ни доли сомнения в важности и необходимости изучения иностранного языка в неязыковых вузах. Целью настоящего исследования выступает рассмотрение возможных перспектив развития языкового образования в неязыковых вузах России с учетом наблюдаемых реалий. В статье автор решает ряд задач: 1) на основе анализа теоретико-практических источников и накопленного педагогического опыта анализирует ключевые проблемы реализации языкового образования в неязыковых вузах; 2) намечает перспективы его развития с учетом заданных заказчиком (государством) тенденций. Рассмотрение проблемы обусловило обращение к накопленному международному опыту и позиции ЮНЕСКО в области развития образования в целом. Автор приходит к выводу, что следует ожидать увеличение доли и роли онлайн-образования, в том числе языкового. Это диктует пересмотр подходов обучения языку, обновление методов обучения, содержания образования и пр. Увеличение роли изучения языка специальности (ESP) кажется очевидным.

Ключевые слова: **языковое образование, онлайн обучение, английский язык специальности, подход, неязыковой вуз**

Сегодня у большинства осознанных членов нашего общества и педагогов не возникает ни доли сомнения в важности и необходимости изучения иностранного языка в неязыковых вузах. Стремительное развитие технологий и изменения в геополитических условиях заставляют нас задуматься о будущем поколении и наметить ключевые направления, тенденции и пути развития языкового образования в неязыковых вузах в целом. В данном ключе актуальным представляется подумать не только о последствиях массовой цифровизации всех аспектов жизни обычного человека, когда предоставление повседневных услуг посредством онлайн-технологий становится для нас обыденностью (в том числе увеличение доли образовательных курсов онлайн), но и о безусловной необходимости сохранения как национальной идентичности и уникальности, в том числе с учетом текущих и ожидаемых изменений в области международных отношений [1], так и о путях развития высшего образования, в частности о перспективах развития языкового образования в неязыковых вузах России, чему и посвящено предлагаемое исследование.

Методологическую основу настоящего исследования составили научные труды в области анализа развития отечественного высшего образования Н.И. Геза, С.К. Гураль, Т.А. Костюковой, А.К. Марковой М.М. Степановой, Е.И. Пассова, И.А. Пушкаревой и пр. [2; 3]. Здесь автор солидарен с коллегами, что совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в части овладения неродным языком как на профессиональном (ESP – English for specific purposes), так и бытовом уровнях (GE – General English) признается сегодня целью языкового образования в неязыковых вузах.

В теории педагогики и дидактики высшей школы вопросы реализации языкового образования кажутся достаточно изученными, ибо в научных исследованиях рассматриваются различные теоретическо-методические и практические аспекты его реализации с учетом региональных особенностей, специфики направлений подготовки студентов и пр. моментов (С.К. Гураль, О.А. Обдалова, С.Г. Тер-Минасова, И.А. Пушкарева и др.) [3]. Однако неясными видятся именно вопросы развития языкового образования в неязыковых вузах России на фоне сокращения аудиторных часов и невероятно быстрого освоения/внедрения новых технологий, что заставляет ученых и практиков задуматься о его перспективах. Обозначенное определяет практическую значимость данного исследования, заключающуюся в представлении путей развития языкового образования в неязыковых отечественных вузах в части применяемых технологий, подходов и верификации содержания образования, направленных на повышение качества образования.

Таким образом, недостаточность теоретической и практической разработанности обозначенной автором темы актуализирует изучение перспектив развития языкового образования в неязыковых вузах.

Целью данного исследования выступает рассмотрение возможных перспектив развития языкового образования в неязыковых вузах России с учетом наблюдаемых реалий. Автором был поставлен ряд задач исследования: 1) на основе анализа теоретико-практических источников и накопленного педагогического опыта установить ключевые проблемы реализации языкового образования в неязыковых вузах; 2) наметить перспективы его развития с учетом заданных заказчиком (государством) тенденций.

Научная новизна исследования заключается в проведении комплексного анализа ключевых текущих проблем и перспектив развития языкового образования в неязыковых вузах. Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в верификации путей возможного развития языкового образования в неязыковых вузах, что повысит эффективность процесса изучения неродного языка студентами. В ходе реализации исследования автор обратился к следующим методам: анализ научной литературы и накопленного педагогического опыта, синтез, обобщение и систематизация.

Отметим, что ФГОС ВО определяет следующую цель языкового образования: совершенствование иноязычной коммуникативной языковой компетенции студентов в области владения общим иностранным языком и языком специаль-

ности. Добавим, что проведение анализа профессиональных требований, которые предъявляют современные работодатели к выпускникам вузов (данные сайтов по поиску работы hh.ru, superjob.ru и пр.), и профессиональных стандартов свидетельствует, что отечественный рынок труда по-прежнему заинтересован в работниках, владеющих неродным языком (профессиональный аспект, далее – ESP = English for specific purposes) на уровнях B2-C2, что, бесспорно, необходимо учитывать языковым кафедрам.

Обращение к опыту зарубежных коллег (Х. Барар, Р. Гарднер, Х. Тимперли, А. Уилсона, И. Фанга, У. Хутмачер, И. Ховкинс) демонстрирует увеличение роли владения ESP сотрудниками, что соотносится с ключевыми европейскими документами в области реализации языкового образования. Следует упомянуть «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001, 2018). Напомним, что в 2012 г. Британский совет (British Council ELTCPD) опубликовал «Схему профессионального развития преподавателя английского языка» (The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework), где изложены как идеи в области развития международного сотрудничества по вопросам образования и культуры, так и поставлена проблема качества подготовки преподавателя ESP, который должен владеть не только языком, но и преподаваемым им аспектом языка, например, знать основы медицины, права, менеджмента, маркетинга и пр., чтобы качественно преподавать предмет. В 2013 г. была опубликована «Европейская рамка квалификационных профилей» (The European Profiling Grid, далее – EPG) Европейской ассоциацией по качеству языковых услуг (EAQUALS), а в 2014 г. сотрудники Департамента экзаменов Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment) издали Cambridge English Teaching Framework (Кембриджская шкала оценки профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка, далее – CETF). В настоящих трудах достаточно четко прописаны вопросы повышения качества языкового образования, языковой подготовки будущих кадров, а также сформулированы требования к подготовке преподавателей ESP и др.

Следует признать, что вопросами подготовки студентов неязыковых вузов по языку специальности (ESP) в российских и зарубежных институтах педагоги-методисты начали изучать сравнительно недавно, ведь только в начале XXI века (примерно в 2014–2018 гг.) в образовательных стандартах отечественных вузов стала постепенно появляться самостоятельная учебная дисциплина, нацеленная на освоение профессионального аспекта языка. Укажем, что до появления отдельного курса ESP в учебном плане традиционно преподавали общий (General) иностранный язык, хотя, справедливости ради, стоит признать, что в тематических планах общего языка в отдельных случаях эпизодически присутствовал ряд тем профессионально ориентированной направленности. При этом Европейское языковое сообщество, в отличие от нашего высшего образования, несколько раньше осознало необходимость в овладении студентами-нелингвистами языком специальности (как минимум на уровне B2). Напомним практику Кембриджского университета (Великобритания), который инициировал совместно с Европейским союзом целый ряд успешных проектов по сдаче экзаменов по языку специальности, допустим TOLES (с 2005 г. разноуровневый, бессрочный), ILEC (упразднён в 2018 г.), Lawbility Exam (Швецария), Vienna LLP (Австрия), что, бесспорно, стало своеобразным толчком к зарождению принципиально нового направления в методике преподавания языка и появлению уникальной дисциплины – языка специальности (ESP).

Сегодня мы живем в уникальной новой реальности интеграции отечественного высшего образования в международное образовательное пространство, когда мы существуем в условиях постоянно пересматриваемых и дополняемых санкций по отношению к РФ, поэтому поистине востребованной становится реализация политики импортозамещения. Несмотря на все изменения, обучение ESP студентов по-прежнему признается заказчиком образовательных услуг (государство/работодатель) одним из ключевых аспектов при подготовке высококвалифицированных выпускников, так как рынку нужны специалисты, способные работать с опорой на последние тенденции, достижения науки и техники в заданной профессиональной сфере как в России, так и за рубежом. При этом в крупных вузах Родины фиксируется определенное увеличение интереса студентов неязыковых специальностей к овладению ESP на достаточно серьезных уровнях языковой подготовки – B2-C2, ибо данное открывает принципиально новые (иные) горизонты в профессии, тут можно говорить, как и о повышенной оплате труда, так и о перспективе сотрудничества с международными организациями, что еще раз свидетельствует об актуальности нашего исследования. В данном ключе мы солидарны с Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, С.К. Гураль, О.А. Обдаловой, Г.И. Петровой, Е.Д. Платовой, Э.Ф. Зеером и пр. учеными, что ключевой проблемой современной дидактики языкового образования выступает проблема обучения ESP именно в неязыковых вузах.

К сожалению, обращение к накопленному педагогическому опыту и анализ научных источников позволяет фиксировать определенные недочеты в оговоренной области, допустим: 1) снижение аудиторных часов, поэтому студенты, желающие освоить язык на более высоком уровне, обращаются в частные центры по изучению языка или ищут репетитора; 2) исходно недостаточный уровень владения языком обучающимися (напомним, что для успешного овладения ESP студент должен владеть общим языком (general English) не ниже уровня B1-B2); 3) неучет пропедевтической природы ESP; 4) очевидная нехватка преподавателей ESP, владеющих предметом на должном уровне; 5) к сожалению, не все студенты видят смысл в изучении ESP, в освоении профессиональной культуры и др. Обозначенные недочеты в наблюдаемой практике преподавания языка специальности требуют безотлагательного решения, чему и будет посвящено данное исследование.

Помимо этого, обращение к исследованиям М.А. Голубцовой, С.К. Гураль, Ю.А. Карауловой, А.Н. Поляковой позволило нам подтвердить необходимость перманентного пересмотра и обновления УМК по ESP для неязыковых вузов, так как зачастую аутентичные учебные пособия не всегда полностью соответствуют конкретным направлениям подготовки и образовательным потребностям студентов и поэтому не могут быть в должном объеме адаптированы к частным образовательным нуждам и конкретному содержанию образования, по причине чего у педагогов-практиков возникает ряд трудностей при попытке встроить их в реализуемое на практике образовательное пространство, постепенно переходящее в режим онлайн [2].

Безусловно, что сфера языкового образования (здесь имеется в виду обучение языку специальности), являясь неотъемлемой и важной частью высшего образования, будучи живой, сложной, динамичной и разноуровневой конструкцией, неоднозначно отвечает (реагирует) на происходящие в современном мире процессы. В силу этого в наши дни критично как можно оперативнее скорректировать и по возможности устранить вышеуказанные недочеты и адаптировать педагогический процесс (в части содержания обучения ESP) к текущим тенденциям.

К перспективным подходам к преподаванию ESP в неязыковых вузах мы относим возможности применения положений компетентностного (С.К. Гураль, О.А. Обдалова) и предметно-интегрированного обучения (далее – CLIL) (Кудрявшова А.В., Клец Т.Е., Сидоренко Т.В., Замятина О.М. и пр.), поддерживаемого концептуальными идеями теории культурных ценностей в рамках культурологического подхода (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.). Обращение к указанным подходам позволит скорректировать в дальнейшем указанные выше недостатки в области реализации языкового образования в неязыковых вузах, которые будут предложены ниже.

Далее логичным представляется коротко представить (в связи с ограниченностью объема публикации) основные пути развития языкового образования в неязыковых вузах России с учетом накопленного опыта науки и практики.

Прежде всего, говоря о перспективах развития языкового образования, следует учитывать накопленный международный опыт и позицию ЮНЕСКО в области развития образования в целом, представленный в 2021 году в отчете The Futures of Education (Будущее образования) [4]. На фоне важности соблюдения прав человека Международная комиссия по перспективам образования при ЮНЕСКО признает, что современные онлайн-технологии влияют и преобразуют наш мир. Согласно идеям ЮНЕСКО, появится множество платформ электронного обучения, в том числе в рамках реализации языкового образования. Согласно данным ЮНЕСКО (2016 г.), около 71% обучающихся убеждены, что онлайн-обучение предоставляет им больше свободы действий и гибкости в обучении. Более того, онлайн-обучение обеспечивает персонализацию всего процесса обучения, благодаря чему обучающиеся могут получить безлимитный доступ к нужной программе. Также 93% преподавателей признают, что оговоренное способно улучшить процесс обучения и восполнить имеющиеся пробелы.

Рост EdTech и проектного образования, в том числе в области изучения языка, ожидаемо увеличится. Уже сегодня преподаватели стараются активно вовлекать студентов в проектную деятельность, когда обучающиеся оцениваются по навыкам решения проблем и развитию аналитического мышления, а стандартный экзамен заменяется творческими проектами. Согласно данным указанного отчета, 96% профессорско-преподавательского состава верят, что edtech положительно влияет на учебную мотивацию студентов. Ожидается, что акцент сместится на развитие soft skills, формирование социальных и эмоциональных навыков прежде всего за счет изучения иностранного языка и иностранного языка специальности [4; 5].

Наконец, согласно ЮНЕСКО, изменится роль преподавателя, который не будет заменен AI (искусственным интеллектом), а будет находиться в постоянном поиске актуальных методов обучения языку своих студентов, чтобы помочь последним приобрести требуемые навыки, а их роль и обязанности будут выходить за рамки занятия.

Переходя к реалиям отечественных неязыковых вузов (сокращение часов на язык и пр.), можно предположить, что осознание и принятие обществом важности изучения именно иностранного языка специальности (ESP) приведет к увеличению роли данного аспекта языка в рамках вузовской подготовки, когда общий иностранный язык будет изучаться преимущественно в школе. Сдвиг в сторону ESP будет способствовать развитию науки и техники в целом и установлению международных отношений. Напомним, что к изучению языка специальности лучше приступать с уверенным уровнем владения общего языка B2 и выше. Очевидные противоречия между сокращением часов на изучение языка в вузе и требованиями работодателя к уровню владения языком, необходимостью студентам по тем или иным причинам сдавать международные и вузовские экзамены, участие в программах мобильности и пр. приведут к активному развитию онлайн-курсов и прочих онлайн-платформ (LMS, Moodle, Teams и пр.) по изучению языка. Поэтому уже сегодня вузам следует задуматься не только

об увеличении, а не сокращении (перевода на самостоятельную работу) часов по языку, но и об открытии дополнительных курсов, центров по изучению языка под их эгидой. Здесь можно упомянуть опыт преподавания иностранного языка специальности Финуниверситета (г. Москва), который реализует ряд программ магистратуры онлайн совместно с образовательной платформой Нетология, а для бакалавров доступна платформа Rosetta Stone, где студенты совершенствуют уровень владения языком.

Активная информатизация всех сфер нашей жизни требует разработки инновационных методик использования ИКТ в обучении иностранному языку, верификации надежных интернет-источников, платформ и пр., что, как полагают М.Н. Евстигнеев и П.В. Сысоев, актуализирует пересмотр УМК по языку и полный отказ от бумажных материалов и учебников. Наконец, ожидаемые изменения обусловят изменение роли и места преподавателя языка, который становится определенным наставником в перманентно изменяющемся мире инновационных технологий.

Подводя итог, отметим, что все рассмотренные выше направления развития языкового образования с учетом всеобщей информатизации находятся в неразрывной связи, являясь комплексным процессом.

Итак, в связи с фиксируемыми изменениями в жизни общества и цифровизацией всех сфер жизни следует ожидать увеличения доли онлайн-образования, в том числе языкового, что актуализирует пересмотр подходов к обучению языку (компетентностный, предметно-интегрированный и культурологический), обновление методов обучения (проектный метод и другие практико-ориентированные инновационные методы), цифровизация содержания образования и УМК, что позволит скорректировать в дальнейшем вышеуказанные недостатки в области реализации языкового образования в неязыковых вузах. Увеличение роли изучения языка специальности (ESP) кажется очевидным, что потребует по возможности вернуть в Россию центры по сдаче языка на международный сертификат, так как знание языка специальности видится государству и работодателю важным навыком специалиста.

Библиографический список

1. *The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework.* Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development
2. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Реализация языкового образования в вузах России и за рубежом. *Профильная школа.* 2020; Т. 8, № 2: 53–58.
3. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации. *Язык и культура.* 2012; № 4 (20): 83–96.
4. The international commission on the futures of education (UNESCO). *Reimagining our futures together: a new social contract for education.* The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2021. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
5. Коротких Е.Г., Носенко Н.В. Принципы формирования «soft skills» при обучении английскому языку неязыковых специальностей вуза. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты.* 2019; № 44: 43–47.

References

1. *The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework.* Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development
2. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Realizaciya yazykovogo obrazovaniya v vuzah Rossii i za rubezhom. *Profil'naya shkola.* 2020; T. 8, № 2: 53-58.
3. Obdalova O.A., Gural' S.K. Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii. *Yazyk i kul'tura.* 2012; № 4 (20): 83-96.
4. The international commission on the futures of education (UNESCO). *Reimagining our futures together: a new social contract for education.* The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2021. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
5. Korotkih E.G., Nosenko N.V. Principy formirovaniya «soft skills» pri obuchenii anglijskomu yazyku neyazykovyh special'nostej vuza. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty.* 2019; № 44: 43-47.

Статья поступила в редакцию 25.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-284-287

***Negrobova L.Yu.**, senior teacher, Lipetsk of State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University (Lipetsk, Russia), E-mail: nega-1975@mail.ru*
***Tigrov V.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Lipetsk of State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University (Lipetsk, Russia), E-mail: tigrisandn@mail.ru*

TRAINING STUDENTS (FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY) BY MEANS OF INNOVATIVE PROJECT ACTIVITY IN CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article analyzes the current problems of teaching students – future teachers of technology, whose subsequent professional activity is aimed at forming the foundations of training engineering and technical personnel at the stage of school education. The presented materials contain information about the factors that complicate the preparation of students, as well as the inclusion of innovative project activities in the educational process to overcome them and improve the effectiveness of teaching in a pedagogical university. The content of the developed innovative project activity carried out within the framework of two trajectories of student training and carried out with the involvement of industrial enterprises of the region is considered; the conditions necessary for its implementation, and the results of the work carried out to include innovative project activity in the educational process of students – future teachers of technology at a pedagogical university.

Key words: **training of specialists, technology, project, innovative activity, project "Children Innovators of the Lipetsk Region"**

***Л.Ю. Негробова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского), г. Липецк, E-mail: nega-1975@mail.ru*
***В.П. Тигров**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского), г. Липецк, E-mail: tigrisandn@mail.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье анализируются современные проблемы обучения студентов **–** будущих учителей технологии, последующая профессиональная деятельность которых направлена на формирование основ подготовки инженерно-технических кадров на ступени школьного образования. Представленные материалы содержат информацию о факторах, затрудняющих подготовку студентов, а также о включении инновационной проектной деятельности в образовательный процесс для их преодоления и повышения эффективности обучения в условиях педагогического вуза. Рассматривается содержание разработанной инновационной проектной деятельности, осуществляемой в рамках двух траекторий подготовки студентов и выполняемой с привлечением промышленных предприятий региона; условия, необходимые для ее реализации, и результаты проведенной работы по включению инновационной проектной деятельности в образовательный процесс студентов – будущих учителей технологии в педагогическом вузе.

Ключевые слова: **подготовка студентов, учителя технологии, проект, инновационная проектная деятельность, проект «Дети-новаторы Липецкой области»**

Актуальность представленного исследования обусловлена потребностью подготовки специалистов для инновационного развития экономики России в ситуации глобальных преобразований и экономических санкций, получивших отражение в современных социально-экономических процессах в стране. Очевидно, что в подобных обстоятельствах ключевая роль в достижении устойчивого прогресса государства отводится инновационным преобразованиям во всех сферах деятельности. Одним из важнейших здесь является технологическое направление, что отражено в «Стратегии инновационного развития», «Концепции техно-

логического развития» России, Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации» и других федеральных и региональных документах. И поскольку инновационный потенциал определяется, в том числе, знаниями и умениями людей, приходящих на производство, то обязательной его составляющей становится подготовка компетентных специалистов [1].

Общеизвестно, что процесс профессионального самоопределения и подготовки кадров начинается с обучения в школе, и существенная роль в данном вопросе отводится педагогам, исходя из чего особое внимание в условиях инновационного развития экономики должно уделяться качественно новой подготовке будущих учителей технологии. И оба данных аспекта – образование детей в школе и студентов педагогических направлений в вузах – требуют оперативного обновления содержания и актуализации методов обучения в предметной области «Технология» [2].

При этом на современном этапе уровень инновационной активности предприятий и организаций остается недостаточным, что в определенной мере связано с дефицитом специалистов, способных решать проблемы модернизации производства, общей результативности промышленности и экономики, роста их эффективности и конкурентоспособности [3]. Следовательно, наблюдается противоречие между потребностями инновационной экономики в квалифицированных кадрах и способностью современной системы образования обучить специалистов, обладающих необходимыми компетенциями.

Ввиду этого целью настоящего исследования стала разработка траекторий обучения студентов – будущих учителей технологии, включающих инновационную проектную деятельность в вузе в качестве обязательного компонента повышения эффективности подготовки к профессиональной деятельности. В ходе работы были поставлены и решены следующие задачи: а) определены проблемы, снижающие эффективность подготовки студентов – будущих учителей технологии в условиях педагогического вуза; б) выявлены условия включения инновационной проектной деятельности в подготовку студентов – будущих учителей технологии в вузе; б) разработано содержание инновационной проектной деятельности для ее реализации в вузе в рамках двух траекторий подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Научная новизна представленного материала состоит в обосновании необходимости взаимодействия системы технологического образования с производственной сферой для организации продуктивной инновационной проектной деятельности студентов – будущих учителей технологии в условиях педагогического вуза. Теоретическая значимость представленной разработки заключается в раскрытии роли инновационной проектной деятельности, выполняемой с привлечением промышленных предприятий региона для эффективной подготовки студентов – будущих учителей технологии в условиях педагогического вуза; практическая значимость – в разработке содержания и условий организации инновационной проектной деятельности в рамках двух траекторий подготовки студентов – будущих учителей технологии в условиях педагогического вуза.

Современные проблемы подготовки специалистов технологической сферы

Предпосылкой для проведения представленного исследования стали результаты встреч с субъектами, имеющими отношение к технологической сфере деятельности – учителями технологии, осуществляющими работу со школьниками и закладывающими фундамент в обучении инженерно-технических кадров, и представителями промышленных предприятий, являющимися заказчиком и потребителем результатов подготовки технических специалистов.

В ходе бесед в режиме круглого стола с учителями технологии более чем двадцати школ г. Липецка и Липецкой области обсуждались вопросы о значимости школьной дисциплины «Технология» для современного школьника, эффективности работы в рамках учебного предмета, ориентированного на привлечение внимания детей к инженерно-техническим специальностям, возможностях адаптации изучаемого материала к требованиям потенциальных работодателей технологической сферы. Это позволило определить следующий круг проблем. В педагогической системе учебный предмет «Технология» остается «неосновным», из-за чего его изучение зачастую строится школьниками по остаточному принципу, а образовательный процесс, основанный на материале программ и учебников, не предусматривает активного взаимодействия с промышленными предприятиями региона. Вследствие этого значимость технологии остается крайне низкой, а учащиеся, да и многие учителя не осознают большую роль данной дисциплины в школьном образовании. Это, в свою очередь, затрудняет профориентационную работу педагогов и последующее профессиональное самоопределение школьников в направлении инженерно-технических специальностей, поскольку не реализуется в полной мере потенциал предметной области «Технология», где легче всего убедить школьников в важности и перспективности получения профессий данного направления для последующего трудоустройства. Также это не создает предпосылки для формирования у школьников полноценных знаний и качеств личности, которые в дальнейшем могут стать основой для получения актуальных профессиональных компетенций.

В аналогичном формате были организованы и проведены собрания с более чем пятнадцатью представителями промышленных предприятий региона, где обсуждались вопросы об особенностях организации производства в настоящее время и современных требованиях работодателей к профессиональным качествам работников. В итоге было выявлено следующее. Представители всех предприятий, с которыми состоялся разговор, отметили, что в динамично трансформирующемся мире быстро меняются потребности рынка, из-за чего спрос на одни виды выпускаемой продукции может резко повыситься, а на другие не менее резко снизиться. В связи с этим оказываются в выигрыше и стабильно работают предприятия, готовые быстро расширить или сменить ассортимент выпускаемых изделий; оперативно переориентировать производство на другие виды продукции; затратить минимальное время на разработку и внедрение нового вида производимого товара, пока цена на него приемлема для получения прибыли. Подобные действия возможны при соответствующем кадровом обеспечении. Однако все работодатели испытывают «кадровый голод» и сталкиваются с недостатком квалифицированных специалистов, готовых к работе в таких условиях. Желаемые качества, которыми должен обладать работник в настоящее время, включают не только конкретное умение в выполнении необходимых производственных операций, но и готовность в короткие сроки освоить новый вид деятельности и выполнить работу по выпуску меняющегося ассортимента продукции на новых видах оборудования, проявить инициативность и способность действовать в условиях неопределенности. То есть современный работник перестает быть обладателем «одной функции» и исполнителем узкого круга производственных действий и становится участником производственного процесса, в котором востребована постоянная готовность к освоению новых видов деятельности, а также способность специалиста самостоятельно ставить задачи, предлагать способы решения возникающих проблем и реализовывать их. При этом представители предприятий не взаимодействуют с системой образования, которая призвана решать проблемы подготовки кадров, обладающих необходимыми компетенциями. Акцентируя внимание на получении прибыли, они не проявляют инициативы в формировании «заказа» образовательным учреждениям на развитие у специалистов необходимых качеств, и тем более не готовы вкладывать средства в решение данного вопроса, рассчитанного не на сиюминутный эффект, а на долгосрочную перспективу.

Таким образом, были выявлены следующие проблемы. На ступени школьного образования как начального звена подготовки будущих специалистов наблюдается низкая значимость предметной области «Технология» и недостаточно эффективная работа по профессиональному самоопределению учащихся. Деятельность в рамках утвержденных программ и содержания учебников не способствует оперативному ориентированию образования школьников на нужды потенциальных работодателей. При этом существует потребность в активных специалистах, готовых осваивать новые виды трудовой деятельности, способных определять проблемы, предлагать способы их решения и реализовывать в производственных условиях. Обобщая полученные результаты, можно говорить о существенной причине возникших проблем – значительном отрыве производства от образовательной системы и отсутствии продуктивного взаимодействия между технологическим образованием и производственной сферой.

Помочь в решении обнаруженной проблемы, по нашему мнению, может инновационная проектная деятельность, объединяющая заинтересованных субъектов, в результате чего она выступит интегрирующим фактором в рамках выполнения актуальных технологических проектов, реализуемых на площадке вуза, занимающегося подготовкой студентов – будущих учителей технологии. Это позволит повысить эффективность подготовки педагогических работников для работы со школьниками в предметной области «Технология», активизировать деятельность учащихся в данной области и привлечь к процессу промышленные предприятия, в результате чего каждая из сторон в процессе общей работы решит свой круг задач.

Инновационная проектная деятельность в предметной области «Технология»

Проектный метод достаточно прочно вошел во все предметные области и активно используется на разных ступенях образовательного процесса. На современном этапе метод проектов видоизменяется, приобретая инновационные черты, что особенно заметно в предметной области «Технология», где имеется разносторонний опыт реализации проектной деятельности, происходит активное обсуждение возможностей и перспектив дальнейшего ее использования [4; 5; 6], а инновационная составляющая затрагивает как предметный, так и педагогический компоненты [5; 6; 7].

В предметном аспекте это проявляется в привлечении обучающихся к изобретательской деятельности [8]. В результате при выполнении проектов на уроках технологии или на кружковых и проектных занятиях обучающийся включается в решение актуальных технологических проблем, связанных с реальным производством и усовершенствованием механизмов и технологий. И вместо изготовления традиционных моделей и макетов хорошо известных технических устройств, швейных и столярных изделий и т. д., то есть предметов, обладающих в основном субъективной новизной, участвует в разработке объектов, обладающих объективной новизной, то есть фактически выступает как изобретатель. Это позволяет перевести проектную работу в крайне актуальную для обучающегося и общества деятельность, активизировать и повысить эффективность профориентационной работы, повлиять на профессиональное самоопределение учащихся, преобразовать теоретические сведения в практически значимую информацию и т. д.

В педагогическом аспекте инновационный потенциал проектной деятельности реализуется через модернизацию образовательного процесса, предоставляя

возможности продуктивного конструирования учебных занятий, позволяя выстраивать нужным образом работу педагога и обучающихся, актуализируя содержательную часть обучения, выстраивая индивидуальные траектории развития для каждого учащегося и т. д. [8; 9].

Таким образом, проектный метод на сегодняшний день в полной мере соответствует озвученным выше задачам. Его инновационные характеристики в предметном и методическом аспектах позволяют интегрировать обновляющееся технологическое содержание в образовательный процесс в предметной области «Технология» и трансформировать проектную деятельность обучающихся в инновационную проектную деятельность.

Опыт организации инновационной проектной деятельности в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

В ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» в течение ряда лет активно исследуются различные аспекты организации инновационной проектной деятельности в предметной области «Технология». Имеющийся опыт дает возможность утверждать, что ее применение при обучении студентов – будущих учителей технологии способствует повышению эффективности их подготовки для последующей реализации профессиональных задач по формированию у школьников знаний, умений и качеств личности, способных стать надежной основой для актуальных компетенций будущих инженерно-технических специалистов [5; 6; 7].

Для продуктивной работы в данном направлении необходимы привлечение к работе разных субъектов технологического образования и организация площадки для взаимодействия заинтересованных сторон: школ, вуза и промышленных предприятий. Это способствует установлению контакта для уточнения целей, содержания и желаемых итогов работы, полезных для всех участников. В нашем опыте по созданию подобного функционального кластера объединяющая роль принадлежит университету, поскольку здесь имеются возможности для организации инновационной проектной деятельности с привлечением студентов – будущих учителей технологии, школьников и представителей промышленных предприятий, так как, во-первых, реализуется подготовка будущих учителей технологии и осуществляется связь со школами; во-вторых, разрабатывается предметный (технический) компонент образовательного процесса, в связи с чем имеется возможность для тесного контакта с предприятиями региона.

Опытом кафедры технологии и технического творчества стала реализация инновационной проектной деятельности, интегрирующей усилия вуза, школ и представителей сферы производства. Она предусматривает решение совместно с молодежью (студентами и школьниками) технологических проблем производственных предприятий и включает условия и комплекс действий по решению актуальной производственной задачи, созданию и внедрению в практику производства объективно нового полезного продукта, охраняемого документом на интеллектуальную собственность – патентом [8; 9].

Как показывает опыт, обязательными условиями для успешной реализации инновационной проектной деятельности на площадке вуза стало наличие в университете педагогов-наставников, обладающих опытом реализации инновационной проектной деятельности и соответствующими компетенциями; взаимодействие с администрациями области и районов, отделами управления образованием районов для получения поддержки в реализации инновационных проектов; участие в реализации проекта в качестве ключевых партнеров предприятий районов, в которых проживают школьники, для чего подписываются договоры, предусматривающие финансирование проекта.

Педагоги вуза в инновационных проектах выступают в качестве организаторов инновационной проектной деятельности, разработчиков ее содержания, координаторов действий на разных этапах ее осуществления, наставников студентов и школьников при выполнении ими работы.

Администрации и отделы управления образованием районов задействуются на начальных этапах инновационной проектной деятельности с привлечением школьников и обязательно присутствуют на всех последующих стадиях, поскольку обеспечивают поддержку в реализации и продвижении выполняемых инновационных проектов.

Промышленные предприятия в реализуемых проектах становятся ключевыми партнерами, гарантирующими актуальность и практическую значимость выполняемых инновационных разработок, поскольку обучение строится на основе существующих у них технологических проблем, а результатом становятся идеи по преодолению выявленных недостатков выпускаемой продукции или технологического процесса.

При этом вуз решает задачи обучения студентов при выполнении совместных инновационных разработок с предприятиями, а также при их привлечении к работе со школьниками региона, прорабатывая, таким образом, предметные (технологические) и педагогические компетенции. Школьники вовлекаются в изобретательскую деятельность, участвуя в решении актуальных проблем промышленных предприятий и разработке объектов, имеющих практическую ценность, что привлекает их внимание к предметной области «Технология» и формирует изобретательские умения, значимые в приобретении профессиональных компетенций инженерно-технических специалистов. Предприятия в итоге становятся обладателями инновационных объектов, обладающих потенциалом для внедрения в производство, получают возможность участия в грантовых программах Фонда содействия инновациям и претендуют на субсидию на внедрение инновационных объектов, а также площадку для обсуждения вопросов подготовки потенциальных кадров для последующего трудоустройства.

В рамках таких проектов работа начинается с формирования групп обучающихся (студентов, школьников) или совместных команд студентов и школьников. Первый этап работы с ними посвящен преодолению психологической инерции, развитию творческого мышления при освоении методик активизации поиска решений творческих задач и поиску решений технических проблем с использованием методов ТРИЗ, функционально-стоимостного анализа, мозгового штурма и т. д. После того как сформирован методический аппарат, достаточный для решения реальных технических проблем, обучающиеся привлекаются к изобретательской работе, предусматривающей следующие действия: анализ и составление перечня промышленных предприятий своего населенного пункта или региона; знакомство с производимой на предприятиях продукцией; выбор предприятия для дальнейшего сотрудничества; экскурсии на производство и консультации с его представителями; выявление технологических проблем, решение которых возможно изобретательскими методами; поиск решения найденной проблемы; выполнение эскизов, чертежей и модели найденного решения; освоение навыков патентования и подготовка патентной документации на найденное решение.

Вуз может осуществлять в рамках подобного алгоритма обучение основам инновационной проектной деятельности разных групп слушателей, разрабатывая программы для обучения школьников, студентов, работников школ и учреждений дополнительного образования, примером чего могут служить две траектории, реализуемые кафедрой технологии и технического творчества ЛГПУ.

Первая из них ориентирована на подготовку педагогов, работающих со школьниками в предметной области «Технология». Она охватывает студентов – будущих учителей технологии, а также учителей школ и педагогов дополнительного образования, ведущих педагогическую деятельность в этой области.

Начало работы в ее рамках затрагивает учебный процесс студентов. Здесь посредством дисциплин, включенных в программу подготовки и посвященных инновационной проектной деятельности, изучаются различные аспекты ее организации и реализации. Так, у обучающихся бакалавриата направления 44.03.05 Педагогическое образование профиля «Технология и дополнительное образование в области инновационной проектной деятельности» предусмотрено изучение курсов «Организация инновационной проектной деятельности учащихся», «Инновационное проектирование», «Основы творческо-конструкторской деятельности», «Теория решения изобретательских задач», «Основы патентоведения», «Презентация инновационного проекта». У студентов магистратуры направления 44.04.01. Педагогическое образование профиля «Организация и управление инновационной деятельностью учащейся молодежи» на учебных занятиях изучаются курсы «Защита интеллектуальной собственности и патентоведение», «Организация и управление инновационной проектной деятельностью», «Управление инновационными проектами», «Инновационный практикум», «Основы научного исследования в инновационной деятельности», предусматривающие расширенное и более глубокое знакомство с особенностями инновационной проектной деятельности.

Таким образом, обучающиеся в учебном процессе осваивают теоретическую информацию и практические навыки, необходимые для организации и реализации инновационной проектной деятельности. Однако аудиторных занятий и педагогических практик для полноценного применения полученных знаний недостаточно в силу ограниченных времени и возможностей взаимодействия с предприятиями и школами. Поэтому в продолжение данной работы студентам предлагается внеаудиторная работа на площадке Центра молодежного инновационного творчества «Перспектива», действующего на базе кафедры технологии и технического творчества вуза. Здесь студенты участвуют во взаимодействии с предприятиями в разработке инновационных идей для решения технологических проблем. Кроме того, студенты принимают участие в работе регионального проекта «Дети-новаторы Липецкой области», являющегося основой второй траектории.

Для работников учреждений основного и дополнительного образования школьников, задействованных в предметной области «Технология», предусмотрена программа, реализуемая в формате курсов повышения квалификации и переподготовки по направлению «Организация инновационной проектной деятельности учащихся». Она рассчитана на знакомство с вышеописанной последовательностью работы методистов, учителей школ, педагогов дополнительного образования. В ходе занятий у слушателей реализуется возможность актуализации имеющихся и приобретении новых знаний и опыта в предметной области «Технология» с глубокой проработкой методических аспектов организации инновационной проектной деятельности школьников.

Вторая траектория реализуется в региональном проекте «Дети-новаторы Липецкой области» и предусматривает совместное участие студентов и школьников в инновационной проектной деятельности на научно-исследовательских каникулах в вузе. Здесь студенты продолжают обучаться изобретательству и одновременно становятся помощниками и наставниками для школьников на каждом из этапов проекта, что способствует закреплению изобретательских и проработке

педагогических компетенций, позволяя расширить и углубить опыт практической деятельности.

При выполнении заданий проекта студенты консультируют учащихся школ при поиске информации о производственной сфере региона, разрабатывают дидактические материалы и проводят фрагменты занятий по методикам активизации поиска решений творческих задач, консультируют школьников в ходе изобретательских тренингов; выступают наставниками при решении проблем предприятий-партнеров Липецкой области и оформлении охранных документов (патентов) на инновационные идеи.

Таким образом, в рамках представленных траекторий прорабатывается сходный перечень существующих проблемных вопросов в предметной области «Технология» с помощью программ, адаптированных для разных целевых аудиторий. В ходе выполнения предусмотренных заданий раскрывается значение предметной области «Технология» и обозначается роль технологического образования в деле подготовки квалифицированных кадров для инновационного развития экономики России. Будущие и практикующие учителя технологии осваивают механизмы эффективной профориентационной работы и влияния на профессиональное самоопределение школьников в направлении актуальных инженерно-технических специальностей, а также получают опыт для решения подобных задач в их профессиональной деятельности. У школьников как одной из целевых групп программы при работе в инновационных проектах формируется интерес к предметной области «Технология» и появляется возможность для получения прочных знаний и умений, которые будут полезны для последующего приобретения профессиональных компетенций.

Помимо прочего, для педагогов раскрываются возможности обновления и расширения содержания учебного предмета в связи с актуальными запросами общества, а также адаптации изучаемого материала к нуждам регионального производственного сектора. А с точки зрения осваиваемых и развиваемых умений прорабатываются изобретательские умения и опыт педагогической деятельности в региональном инновационном проекте «Дети-новаторы Липецкой области».

Важным аспектом каждой траектории является взаимодействие системы технологического образования с производственной сферой, что наиболее полно представлено в направлении работы со студентами и школьниками. Курсы повышения квалификации и переподготовки в силу ограниченного времени и акцентирования внимания на методических аспектах организации работы обладают меньшими возможностями в этом отношении. Однако в любом случае компонентом, интегрирующим действия всех участников, задействованных в проекте, выступает инновационная проектная деятельность. Она становится областью диалога и взаимодействия школ, вуза и промышленных предприятий региона, что дает возможность педагогам решать задачи формирования необходимых знаний и умений у обучающихся, важных для дальнейшей профессиональной деятельности, а для предприятий – транслировать пожелания по формированию у будущих специалистов необходимых профессиональных качеств и получать инновационный продукт, обладающий потенциалом внедрения в производство.

Об эффективности инновационной проектной деятельности, осуществляемой на кафедре технологии и технического творчества Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского с привлечением школ и представителей предприятий в качестве партнеров, свидетельствуют следующие результаты: в ходе реализуемых проектов авторами запатентованных разработок стали более 100 студентов и более 130 школьников; подготовлено около 30 студентов – участников регионального грантового конкурса УМНИК; инновационные разработки ежегодно представляются на Московском международном Салоне изобретений и инновационных технологий «Архимед», где в 2017 году им присуждены золотая и серебряная медали, в 2022 году – серебряная и бронзовая, в 2023 году – золотая и серебряная; организовано и осуществляется сотрудничество по вопросам инноваций более чем с 40 производственными предприятиями региона; запатентовано более 60 инновационных решений для предприятий, два из которых внедрены в производство; за период с 2014 по 2023 год благодаря инновационным проектам в Липецкую область привлечено более 192 миллионов рублей.

Таким образом, в результате проведенной работы можно утверждать следующее. В настоящее время фактором, затрудняющим эффективную подготовку студентов – будущих учителей технологии в условиях педагогического вуза, является отсутствие продуктивного взаимодействия субъектов технологического образования с предприятиями, из-за чего не удается сделать более значимой предметную область «Технология» и оперативно адаптировать изучаемый материал к меняющимся обстоятельствам и потребностям производственного сектора в специалистах, компетентных в решении возникающих задач. Помочь в преодолении этой проблемы может организация инновационной проектной деятельности с привлечением школ и при поддержке администраций и отделов управления образованием муниципальных районов области, а также обязательным привлечением промышленных предприятий региона. Площадкой для организации и реализации инновационных проектов способен стать вуз, обладающий необходимыми для этого условиями и ресурсами и имеющий опыт реализации инновационной проектной деятельности при подготовке студентов – будущих учителей технологии в рамках двух траекторий, охватывающих аудиторную и внеаудиторную работу. Организованная таким образом инновационная проектная деятельность будет способствовать решению каждым участником проекта своего круга задач, актуальных в условиях инновационного развития экономики. Эффективность подобной работы подтверждается изобретательскими умениями обучающихся (студентов и школьников) и успешным наставничеством студентов, участвующих в совместном со школьниками выполнении проектов, о чем говорят запатентованные инновационные объекты и презентация выполненных разработок на региональных и международных конкурсах.

Библиографический список

1. Линчук Е.Б. Новые возможности и риски в осуществлении научно-технологического развития России. *Экономическое возрождение России*. 2019; № 1 (59): 46–52.
2. Махотин Д.А. Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу. *Образование и наука.* 2017; Т. 19, № 7: 25–40.
3. Омарова А.А., Лямин Д.В., Пелымская И.С. Оценка инновационной активности промышленных предприятий. *Весенние дни науки*. Екатеринбург: УрФУ, 2022: 400–406.
4. Птицына Е.В. Проектная деятельность в технологическом образовании. *Современные наукоемкие технологии.* 2023; № 6: 138–143.
5. Добромыслова О.Ю., Пиминов Е.Ю. О приобщении к инновационной проектной деятельности дошкольников и младших школьников. *Преемственность дошкольного и начального общего образования в условиях реализации ФГОС.* Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019: 76–77.
6. Шафиков В.В. Из опыта включения в инновационную проектную деятельность будущих учителей технологии. *Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского.* 2020; № 4 (78): 163–168.
7. Шипилова Т.Н., Гвоздева А.Г., Трубицына О.В. О возможностях инновационной проектной деятельности при организации исследовательской работы учащихся в технологическом образовании. *Проблемы естественных, математических и технических наук в контексте современного образования.* Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021: 425–431.
8. Шипилов А.Н., Кобзев Д.А. К вопросу организации изобретательской деятельности учащихся. *Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы*. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020: 71–76.
9. Тигров В.П., Шипилова Т.Н., Добромыслова О.Ю. Из опыта развития изобретательской деятельности учащихся в дополнительном технологическом образовании. *Школа и производство*. 2021; № 1: 37–39.

References

1. Linchuk E.B. Novye vozmozhnosti i riski v osuschestvlenii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossii. *`Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii*. 2019; № 1 (59): 46-52.
2. Mahotin D.A. Razvitie tehnologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov na perehode k novomu tehnologicheskomu ukladu. *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 7: 25-40.
3. Omarova A.A., Lyamin D.V., Pelymskaya I.S. Ocenka innovacionnoj aktivnosti promyshlennyh predpriyatij. *Vesennie dni nauki*. Ekaterinburg: UrFU, 2022: 400-406.
4. Pticyna E.V. Proektnaya deyatel'nost' v tehnologicheskom obrazovanii. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2023; № 6: 138-143.
5. Dobromyslova O.Yu., Piminov E.Yu. O priobschenii k innovacionnoj proektnoj deyatel'nosti doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. *Preemstvennost' doshkol'nogo i nachal'nogo obschego obrazovaniya v usloviyah realizacii FGOS.* Lipeck: GAUDPO LO «IRO», 2019: 76-77.
6. Shafikov V.V. Iz opyta vklyucheniya v innovacionnuyu proektnuyu deyatel'nost' buduschih uchitelej tehnologii. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet imeni V.I. Vernadskogo.* 2020; № 4 (78): 163-168.
7. Shipilova T.N., Gvozdeva A.G., Trubicyna O.V. O vozmozhnostyah innovacionnoj proektnoj deyatel'nosti pri organizacii issledovatel'skoj raboty uchaschihsya v tehnologicheskom obrazovanii. *Problemy estestvennyh, matematicheskih i tehnicheskih nauk v kontekste sovremennogo obrazovaniya.* Lipeck: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2021: 425-431.
8. Shipilov A.N., Kobzev D.A. K voprosu organizacii izobretatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya. *Sovremennoe tehnologicheskoe obrazovanie: opyt, innovacii, perspektivy*. Lipeck: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2020: 71-76.
9. Tigrov V.P., Shipilova T.N., Dobromyslova O.Yu. Iz opyta razvitiya izobretatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya v dopolnitel'nom tehnologicheskom obrazovanii. *Shkola i proizvodstvo*. 2021; № 1: 37-39.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 376.352 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-288-291

***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*
***Omukchanova V.V.**, BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: omukchanovavika@mail.ru*
***Parfenov E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: eap04@inbox.ru*

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE "APROL" METHODOLOGY IN TRAINING BLIND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION. The article reveals the history of the creation of the "APROL" methodology proposed by A.I. Nikolayev in 2019. A feature of the technique is a possibility of using a conventional keyboard to teach people with special educational needs in vision. The author has developed special algorithms using notches for blind printing on the letters A and O, as well as on the number 5 for teaching blind students. In the period from 2019 to 2023, a team of like-minded people led by the author of the methodology developed four computer programs for teaching people with special educational needs in vision (OOP in vision), including completely blind people. These programs have been successfully tested at the Republican Correctional School, the North-Eastern and Far Eastern Federal Universities, where, according to the results of training, students with visual disabilities have left positive feedback. The prospect of development is the creation of an Internet portal, with the possibility of distance learning using the "APROL" method. This approach and the developed computer programs can serve as an alternative for teaching blind students to such well-known existing devices for teaching the blind as: Braille display, screen magnifier, NVDA screen access program, etc.

Key words: **special educational needs for vision, computer program, result of intellectual activity, notches on keyboard, blind, inclusive education**

***А.И. Николаев**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nickan07@mail.ru*
***В.В. Омукчанова**, бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: omukchanovavika@mail.ru*
***Е.А. Парфенов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: eap04@inbox.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ «АПРОЛ» ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрывается история создания методики «АПРОЛ», предложенной Николаевым А.И. в 2019 г. Особенностью методики является возможность использования обычной клавиатуры для обучения людей с особыми образовательными потребностями по зрению. Автором разработаны специальные алгоритмы с использованием насечек для слепого печатания на буквах А и О, а также на цифре 5 для обучения незрячих учащихся. В период с 2019 по 2023 годы командой единомышленников во главе с автором методики были разработаны четыре компьютерные программы для обучения людей с особыми образовательными потребностями по зрению (ООП по зрению), включая полностью незрячих людей. Данные программы были успешно апробированы в Республиканской коррекционной школе, Северо-Восточном и Дальневосточном федеральных вузах, где по результатам обучения учащиеся с ООП по зрению оставили положительные отзывы. Перспективой развития является создание интернет-портала с возможностью дистанционной формы обучения по методике «АПРОЛ». Данный подход и разработанные компьютерные программы могут служить альтернативой при обучении незрячих учащихся таким известным существующим устройствам обучения незрячих, как Брайлевский дисплей, экранная лупа, программа экранного доступа NVDA и т. д.

Ключевые слова: **особые образовательные потребности по зрению, программа для ЭВМ, результат интеллектуальной деятельности, насечки на клавиатуре, незрячие, инклюзивное образование**

Проблемы организации процесса обучения людей с особыми образовательными потребностями по зрению являются наиболее сложными. Каковы должны быть принципы обучения, дидактические концепции, форма и подача материала? Вопросов возникает множество, поскольку «…именно эта группа пользователей испытывает наибольшую трудность в получении, обработке и передаче информации. И это очевидно, так как 90% информации человек получает через зрительные органы» [1, с. 80].

Необходимость в упрощении процесса обучения людей с ОВЗ по зрению и возможность самообучения, что является особенно сложной задачей без специальных средств, так как дорогостоящие тифлотехнические средства недоступны для широких масс людей с ОВЗ по зрению. Нахождение новых методов и способов обучения людей, особенно для детей школьного и дошкольного возрастов, является актуальной задачей нашего исследования.

Цель исследования: создание интернет-портала для обучения людей с ООП по зрению по собственной авторской (апробированной) методике «АПРОЛ» с использованием обычной клавиатуры, где есть насечки для печатания, что используются для алгоритма обучения, а также новых алгоритмов при расширении функционала методики.

Задачами исследования являются:

1. Разработать общую концепцию интернет-портала.
2. Исследовать методологию «АПРОЛ» при автоматизации учебного процесса в дистанционной форме с использованием интернет-портала.
3. Пройти преакселерационную программу на базе, аккредитованной Фондом организации-оператора.
4. Изучить принципы отбора содержания учебного материала по якутскому, русскому и английскому языкам.
5. Изучить принципы отбора содержания познавательного контента.
6. Разработать бизнес-план инновационного проекта.
7. Разработать прототип интернет-портала.
8. Провести апробацию работы интернет-портала в разных регионах с охватом не менее 50 чел.
9. Подать заявку на регистрацию прав на РИД результатов исследования по проекту.
10. Создать дорожную карту проекта и рассмотреть возможность коммерциализации по направлениям:

– B2G (Business to Government) – заключение договоров с коррекционными общеобразовательными учреждениями на внедрение в учебный процесс как дополнительного учебного материала, а в последующем – одного из основных.

– B2C (Business to Consumer) – интернет-портал доступен всем желающим людям с ОВЗ по зрению заниматься индивидуально.

Новизна данного научного проекта заключается в том, что впервые разработана концепция создания интернет-портала для обучения слабовидящих людей, в том числе и полностью незрячих людей, по методике, предложенной доцентом СВФУ Николаевым А.И. (АПРОЛ Свидетельство РИД 2019619981), при помощи компьютерной клавиатуры с использованием насечек и разработкой определенных алгоритмов в очной и дистанционной формах работы. Данный интернет-портал может быть использован при обучении любых дидактических дисциплин людям с ОВЗ по зрению независимо от возраста, родного языка и национальности.

Практическая значимость интернет-портала «АПРОЛ» заключается в совершенствовании методов обучения и в расширении содержания материала на основе концепции исследования для обучения слабовидящих людей, в том числе и полностью незрячих.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении уникальной методики обучения слабовидящих с помощью обычной клавиатуры, что упрощает процесс восприятия учебного материала и делает его более доступным и посильным.

Использование обычной клавиатуры по методике «АПРОЛ» при обучении незрячих учащихся делает процесс обучения более доступным и перспективным для развития, так как методически грамотно разработанные алгоритмы являются универсальными и могут подходить при предъявлении любого контента и обучении любого материала незрячим учащимся, школьникам и студентам, а также взрослому населению для самообразования и саморазвития.

Настоящая статья раскрывает перспективы развития методики «АПРОЛ» при обучении незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования. Специально разработанный алгоритм использования насечек на клавиатуре в программах серии «АПРОЛ» предназначен для пользователей – людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, в том числе для полностью незрячих людей: школьников, студентов и взрослого населения любых возрастов. Стоит отметить, что описываемая методика подходит для обучения любой преподаваемой дисци-

плины в школах, вузах и других учебных заведениях, а также для предъявления познавательного контента любой сложности для людей с ООП по зрению любого возрастного контингента. Разработанные компьютерные программы предназначены для обучаемых, владеющих базовыми знаниями английского языка, которые развивают свои навыки разговорной английской речи и расширяют свой словарный запас. Программы и методика реализуются на кафедре иностранных языков по гуманитарным специальностям Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального вуза.

Впервые концепция методики была представлена в 2019 году, и в том же году была разработана программа для ЭВМ «Программа по обучению английскому языку для учащихся с особыми образовательными потребностями по зрению по теме «Countries»» (рис. 1.) (свидетельство № 2019617344) автором методики, кандидатом филологических наук, доцентом КИЯ по ГС ИЗФиР Николаевым Анатолием Ивановичем [2].

Название методики выбрано неслучайно: если вы приглядитесь к компьютерной клавиатуре, то найдете эти буквы, расположенные в среднем ряду, в той же последовательности, как и в названии методики «а, п, р, о, л».



Рис. 1. Программа “Countries” (из серии «АПРОЛ»)

Полных аналогов нет, а используемые тифлотехнические устройства являются дорогостоящими по сравнению с ноутбуками и персональными компьютерами со средними характеристиками с обычными клавиатурами (рис. 2).



Рис. 2. Дорогостоящие тифлотехнические устройства

«Экспериментальная проверка результатов исследования осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы в ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат» для детей с нарушениями зрения и слуха. Общее число учащихся, принявших участие в эксперименте, составило 15 человек. Кроме того, апробация результатов была проведена в Северо-Восточном научно-инновационном центре развития инклюзивного образования под руководством директора центра Пантелеймона Егоровича Романова. В ходе эксперимента были получены положительные результаты и отзывы, а по результатам исследования была успешно защищена квалификационная работа студента СВФУ Афанасьева Виктора Анатольевича на тему проекта под научным руководством Николаева А.И.» [4, с. 323].

«Программа «Коммуникативный английский язык для людей с нарушениями зрения» серии «АПРОЛ» (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019619981) была разработана кандидатом филологических наук А.И. Николаевым, кандидатом педагогических наук И.Т. Артемьевым и студентом 5 курса СВФУ Афанасьевым В.А. с использованием специальной компьютерной программы Lectora Inspire (JavaScript) (рис. 3).

Данная программа является универсальным и профессиональным инструментом, предназначенным для создания интерактивных учебных материалов, которые могут быть использованы в дистанционном обучении через Интернет, а также на компакт-диске или на другом носителе информации» [5].

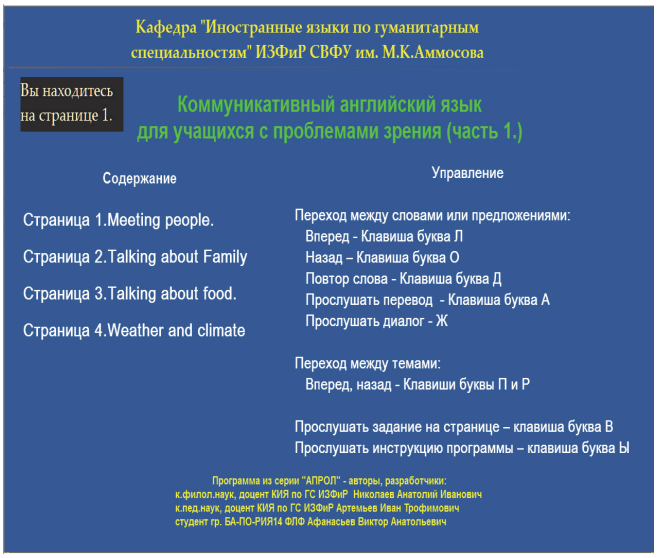


Рис. 3. Программа «Коммуникативный английский язык для учащихся с проблемами зрения (часть 1). Серия «АПРОЛ»

По результатам исследований были опубликованы две статьи: статья, входящая в БД ВАК «Инновационный подход при обучении иностранным языкам незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования», авторы Николаев А.И., Парфенов Е.А., Артемьев И.Т., Афанасьев В.А. (2019 г.) [3] и статья, входящая в БД SCOPUS «New didactic approaches in conditions of inclusive education», авторы Николаев А.И., Артемьев И.Т., Парфенов Е.А., Раднаева Л.Д. (2020 г.) [6].

В данной статье мы делаем попытку раскрыть начальный алгоритм обучения незрячих с помощью обычной компьютерной клавиатуры. Последующие алгоритмы, более сложные и точные, будут раскрыты после завершения ряда научных исследований, связанных с усовершенствованием нашей методики.

Итак, наш начальный алгоритм выглядит следующим образом: «Для работы на программах из серии «АПРОЛ» требуется персональный компьютер, стандартная обычная клавиатура, акустическая система (колонки) или наушники. Для навигации программы «АПРОЛ» используются те же ориентировочные клавиши F(A) и J(O), используемые при печати «вслепую», которые имеют специальные тактильные «надсечки». Все восемь клавиш навигации находятся на одном ряду. Расположенные посередине клавиши и дали программе название «АПРОЛ».

Клавиши управления программой (навигация):

1. Переход между словами или предложениями:
   - Вперед – клавиша буква «Л»;
   - Назад – клавиша буква «О»;
   - Повтор слова – клавиша буква «Д»;
   - Прослушать перевод – клавиша буква «А»;
   - Прослушать диалог – клавиша «пробел»;
2. Переход между разделами:
   - Вперед, назад – клавиши букв «П» и «Р»;
   - Прослушать задание – клавиша буква «В»;
   - Прослушать инструкцию программы – клавиша буква «Ы».

Клавиши управления выбраны неслучайно. По клавишам F(A) и J(O) ориентируются при «десятипальцевом слепом методе» печати. Слепая печать существует с 1888 года, с тех пор, как ее изобрел Франк Эдгар Макгуррин. Идея такого способа печатания исходит от игры на пианино. У пианиста клавиши нажимают определенные пальцы, механизм отрабатывается еще в самом начале обучения игры на пианино, доводится до автоматизма, поэтому пианисту во время игры нет необходимости глазами следить за нажиманием клавиш. Почему данный метод называют «слепым»? Когда этот метод только начали применять, в первое время заклеивали кнопки пишущей машинки, чтобы печатающий не мог видеть сами буквы, оттуда и исходит название. При печати задействованы все десять пальцев. Для начальной правильной постановки пальцев используются для левой руки ряд букв Ф, Ы, В, А, а для правой руки – ряд букв О, Л, Д, Ж. Для вторых пальцев и левой и правой рук предназначены буквы А и О» [4, с. 322].

На данных клавишах нанесены тактильные надсечки, которые можно найди на любой компьютерной клавиатуре, включая ноутбуки. Пользователям предлагается алгоритм управления, который отталкивается от этих клавиш, служащих ориентирами при управлении компьютерными программами. Стоит отметить, что изначально эти насечки предназначались для «слепого» печатания, где скорость печатания может достигать до 1000 символов в минуту.

Данный принцип и использован при определении навигации программы «АПРОЛ». Некоторые слепые и слабовидящие владеют этим методом печати. И, как было уже сказано выше, есть центры, где обучают данному методу людей с нарушениями зрения. По мнению В.И. Швецова и М.А. Рощиной, «у людей с нарушениями зрения, если нет дополнительных нарушений двигательной системы, «освоение работы с клавиатурой, как правило, не вызывает больших трудностей», а «компьютерные тифлотехнологии и предоставляемые ими возможности овладение десятипальцевым методом «слепой» печати позволяет существенно увеличить скорость работы» [6, с. 55].

Как мы отмечали в предыдущих наших исследованиях, программа «АПРОЛ» озвучена «живой» речью самих авторов с привлечением англоязычных и владеющих английским языком студентов. Какая разница между «живой» речью и синтезированной, т. е. воспроизводимой программным синтезатором речи? Для характеристики качества синтезаторов речи обычно используют такие понятия, как «естественность звучания», «фонетическая разборчивость», «комфортность восприятия» и «время привыкания». Естественность звучания – это то, насколько такая речь близка к человеческой, включая интонацию, соответствующую знакам препинания при чтении текста. Многие синтезаторы на сегодня имеют такую «неестественность» звучания, как затягивание гласных звуков или наоборот резкость, фрагментарность слов, отсутствие интонации. Но они развиваются и совершенствуются, и уже сегодня есть такие, которые иногда трудно различить от речи человека. Что касается фонетической характеристики, синтезированная речь, в отличие от человеческой, может обладать такой хорошей фонетической разборчивостью, что слушатель будет различать фонемы (слоги) слов» [4, с. 323].

После пандемии 2020–2021 гг. было решено возобновить проект «АПРОЛ», где также рассматривали обучение иностранным языкам людей с ООП (особыми образовательными потребностями) по зрению, в частности, впервые было проведено исследование развития лексики английского языка у обучающихся с разными категориями особых образовательных потребностей по зрению.

Было решено расширить ареал апробации методики обучения незрячих, так апробация результатов исследования осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы в:

1. ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат» для детей с нарушениями зрения и слуха. Всего в эксперименте участвовало 10 учащихся, школьников с 6 по 9 классы.
2. В Дальневосточном федеральном университете – 8 студентов во время командировок в процессе разработки программы из серии «АПРОЛ».
3. В Северо-Восточном федеральном университете – 3 студента.

В ходе исследовательской деятельности студенткой 5 курса СВФУ В.В. Омукчановой с научным руководителем А.И. Николаевым был выигран грант главы Республики Саха (Якутия) в мае 2022 по теме «Серия «АПРОЛ» – разработка серии программ для обучения якутскому, русскому, английскому языкам для людей с ОВЗ по зрению» (продолжение разработки АПРОЛ, свидетельство РИД 2019619981) (рис. 3, 4).



Рис. 4. Английские слова для начинающих (часть 1)
(серия «АПРОЛ»)

По материалам исследования были разработаны две программы для ЭВМ с использованием языка программирования Python и поданы две заявки программы ЭВМ (АПРОЛ) для регистрации РИД (результат интеллектуальной деятельности). Авторская методика, представленная в данном исследовании, обеспечивает новый алгоритм навигации работы по обучающей программе, который может быть применен для разработки аналогичных обучающих программ по другим дисциплинам и иностранным языкам в дальнейшем. Основой работы данной программы являются тестовые тренажеры, которые помогают учащимся улучшить их умение понимать содержание прослушанного диалога.

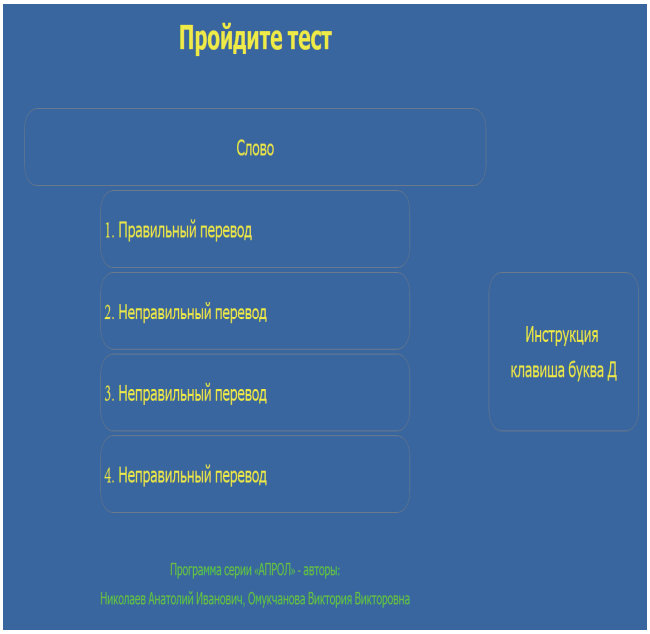


Рис. 5. Английские слова для начинающих (часть 2)
(Серия «АПРОЛ»).

Проект принял участие в акселерационной программе «24 шага» (10 октября по 15 декабря 2022 года), проводившегося СВФУ им. М.К. Аммосова совместно с Акселератором «Б8» и Технопарком «Якутия», где проект получил свое развитие, и было принято решение расширить идею проекта до интернет-портала, так как по результатам совместной работы с коллегами из Дальневосточного федерального университета пришли к выводу, что необходимо создать условия для дистанционной формы обучения людей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями по зрению.



Рис. 6. Интернет-портал «АПРОЛ»

Так, в ближайшие годы планируется разработать интернет-портал для обучения людей с ООП по зрению, в том числе и полностью незрячих. НИР предполагает изучение новых алгоритмов и их соответствие программе экранного доступа NVDA и т. п. при охвате большого количества учащихся из разных регионов Российской Федерации (рис. 6).

Обоснование необходимости проведения НИР.

1. Обучение (особенно иностранным языкам) представляет особую трудность для людей (особенно школьников) с особыми потребностями обучения по зрению.
2. Дорогостоящие тифлотехнические средства недоступны широким массам людей с ОВЗ по зрению.
3. Необходимость в упрощении процесса обучения людей с ОВЗ по зрению и возможность самообучения, что является особенно сложной задачей без специальных тифлотехнических средств.



Рис. 7. План развития проекта «АПРОЛ»

Интернет-портал для обучения людей с ООП по зрению, в том числе и полностью незрячих, с использованием обычной клавиатуры, где определены на основе методики «АПРОЛ» специальные алгоритмы клавиш для обучения и управления (на примере обучения якутскому, русскому, английскому языкам и познавательному контенту) подходит как в аудиторной, так и в самостоятельной формах работы из любого региона Российской Федерации.

Интернет-портал имеет три уровня сложности для людей с ООП по зрению:

1. С потерей зрения 5–10%.
2. С потерей зрения 50%.
3. С потерей зрения 100%.

В настоящее время ведутся исследовательские работы по созданию технического задания, согласно разработанной концепции интернет-портала «АПРОЛ» (рис. 7).

Методика «АПРОЛ» и разработанные авторами компьютерные программы могут служить альтернативой уже существующим дорогостоящим аналогам еще и потому, что они обеспечивают интерактивность в процессе работы над программой.

Областью применения нашего проекта будут:

1. Коррекционные общеобразовательные учреждения для людей с ОВЗ по зрению России и стран СНГ при обучении языкам (иностранные языки, русский, якутский) и познавательному контенту.

2. Интернет-портал будет доступен всем желающим людям с ОВЗ по зрению заниматься индивидуально.

Таким образом, разработка интернет-портала для людей с особыми образовательными потребностями по зрению (на примере обучения якутскому, русскому, английскому языкам и познавательному контенту) требует предварительного научного исследования новых алгоритмов использования клавиш при дистанционной форме работы с использованием интернет-технологий, соответствия программе экранного доступа NVDA и т. п. при охвате большого количества учащихся из разных регионов Российской Федерации.

Библиографический список

1. Егоров П.Р., Егорова Г.Ф. Тенденции развития инклюзивного образования людей с проблемами зрения в Республике Саха (Якутия). *Интеграция образования*. 2015; № 4, Т. 19: 80.
2. Николаев А.И. *Программа по обучению английскому языку для учащихся с особыми образовательными потребностями по зрению по теме «Countries»*. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2019617344, 06.06.2019. Заявка № 2019616164 от 29.05.2019.
3. *Какие бывают методы набор текста*. Available at: https://xn----7sbbrc6a3acms7c6c6a.xn--p1ai/about-site/
4. Николаев А.И., Парфенов Е.А., Артемьев И.Т., Афанасьев В.А. Инновационный подход при обучении иностранным языкам незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 320–323.
5. Николаев А.И., Артемьев И.Т., Афанасьев В.А. *Коммуникативный английский язык для людей с нарушениями зрения (серия «АПРОЛ»)*. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2019619981, 29.07.2019. Заявка № 2019616117 от 29.05.2019.
6. Швецов В.И., Рощина М.А. *Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения*: учебное пособие. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета, 2007.
7. Nikolaev A., Artemiev I., Parfenov E., Radnaeva L. New didactic approaches in conditions of inclusive education. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives*. Proceedings of the Conference “Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives”. Серия: Lecture Notes in Networks and Systems. 2020: 288–295.

References

1. Egorov P.R., Egorova G.F. Tendencii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya lyudej s problemami zreniya v Respublike Saha (Yakutiya). *Integraciya obrazovaniya*. 2015; № 4, T. 19: 80.
2. Nikolaev A.I. *Programma po obucheniyu anglijskomu yazyku dlya uchaschihsya s osobymi obrazovatel’nymi potrebnostyami po zreniyu po teme «Countries»*. Svidetel’stvo o registracii programmy dlya `EVM RU 2019617344, 06.06.2019. Zayavka № 2019616164 ot 29.05.2019.
3. *Kakie byvayut metody nabor teksta*. Available at: https://xn----7sbbrc6a3acms7c6c6a.xn--p1ai/about-site/
4. Nikolaev A.I., Parfenov E.A., Artem’ev I.T., Afanas’ev V.A. Innovacionnyj podhod pri obuchenii inostrannym yazykam nezryachih uchaschihsya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 320-323.
5. Nikolaev A.I., Artem’ev I.T., Afanas’ev V.A. *Kommunikativnyj anglijskij yazyk dlya lyudej s narusheniyami zreniya (seriya «APROL»)*. Svidetel’stvo o registracii programmy dlya `EVM RU 2019619981, 29.07.2019. Zayavka № 2019616117 ot 29.05.2019.
6. Shvecov V.I., Roschina M.A. *Komp’yuternye tiflotehnologii v social’noj integracii lic s glubokimi narusheniyami zreniya*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Izdatel’stvo Nizhegorodskogo gosuniversiteta, 2007.
7. Nikolaev A., Artemiev I., Parfenov E., Radnaeva L. New didactic approaches in conditions of inclusive education. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives*. Proceedings of the Conference “Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives”. Seriya: Lecture Notes in Networks and Systems. 2020: 288-295.

Статья поступила в редакцию 25.11.23

УДК 614.2:37 (571.56)

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-291-294

***Novgorodova A.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute for the Development of Education and Advanced Training n.a. S.N. Donskoy-II (Yakutsk, Russia), E-mail: novai@yandex.ru*

***Novgorodova D.I.**, teacher (Biology), National Polytechnic Secondary School No. 2 (Yakutsk, Russia), E-mail: dariyanovg@mail.ru*

***Novgorodov I.I.**, teacher, College of Infrastructure Technologies, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: profbg@mail.ru*

HEALTH-SAVING ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article discusses health-saving activities in educational organizations of the Republic of Sakha (Yakutia), as the main component of educational standards aimed at preserving and strengthening the health of students, reveals the implementation of health-saving projects that can not only change and adjust the attitude of teachers and students to health, but also rebuild the educational process taking into account individual, psychophysiological, typological, constitutional, age characteristics of students. It is well known that the state of children’s health is deteriorating compared to previous generations of peers who did not receive proper attention to health at the time, and they make mistakes in education that affect their children. After all, the problems that arise in adulthood are a consequence of what was laid down in childhood (in the family, kindergarten, school and as a student). A child, having been born, grows up, attends kindergarten, enters the first grade and graduates from school, then studies at a university.

Finishing a university, he acquires a profession and goes to work. In fact, the child studies all his life. At the same time, organizations such as kindergarten–school–university are involved. Development and implementation of a project on the topic "Health-saving pedagogy" is devoted to one of the urgent pedagogical problems – the use of health-saving technologies by teachers in kindergarten–school–university–IROiPK. These projects have been implemented: 1) in the kindergarten "Nyurguyun" of Churapchinsky ulus, 2) in the city school NPSOSH 2 of the city of Yakutsk, 3) in the village school Sittinskaya SOSH of Kobyai ulus; 4) in the school that teaches children with disabilities – SOSH 35 of the city of Yakutsk; 5) with students of the NEFU College of Infrastructure Technologies. All projects are accompanied by the fact that refresher courses are held for educators, teachers on the topic "Health-saving technologies". The purpose of the courses is to improve the skills of educators, teachers and the development of interest; working with different children to improve the content of training in overcoming fatigue, the formation of stress resistance, activation of cognitive activity, the formation of meta-subject skills by means of school subjects in accordance with the requirements of the new standard. The courses contained theoretical and practical information about health-saving technology, methods and means of health-saving pedagogy. The courses studied theoretical and practical aspects of the formation of adapted educational programs, methods and means of health-saving pedagogy, health-saving technologies, methods of preserving the health of teachers and students with the basics of personal hygiene, ways of overcoming fatigue, forming stress resistance, activating cognitive activity, forming universal educational actions in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard.

Key words: **health-saving activities, health-saving projects, educational organizations**

А.И. Новгородова, *канд. пед. наук, доц., АОУ ДПО РС(Я) «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II», г. Якутск, E-mail: novai@yandex.ru*

Д.И. Новгородова, *учитель биологии, МАОУ «Национальная политехническая средняя общеобразовательная школа № 2», г. Якутск, E-mail: dariyanovg@mail.ru*

И.И. Новгородов, *преп., колледж инфраструктурных технологий Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: profbg@mail.ru*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассматривается здоровьесберегающая деятельность в образовательных организациях Республики Саха (Якутия) как главная составная часть образовательных стандартов, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся; раскрывается реализация здоровьесберегающих проектов, способных не только изменять и корректировать отношение учителей и учащихся к здоровью, но и перестраивать учебный процесс с учетом индивидуальных, психофизиологических, типологических, конституциональных, возрастных особенностей учащихся. Общеизвестно, что состояние здоровья детей ухудшается по сравнению с предыдущими поколениями сверстников, которые не оказали должного внимания к здоровью в процессе воспитания своих детей, что, в свою очередь, привело к негативным последствиям. Ведь проблемы, возникающие во взрослой жизни, – это следствие того, что было заложено в детстве (в семье, детском саду, школе и в студенчестве). Ребенок, родившись, растёт, посещает детский сад, поступает в первый класс и оканчивает школу, затем учится в вузе. Заканчивая образовательное учреждение, наконец-то приобретает профессию и идёт работать – по сути, человек учится всю жизнь. При этом задействованы такие организации, как детский сад – школа – вуз. Разработка и реализация проекта по теме «Здоровьесберегающая педагогика» посвящена одной из актуальных педагогических проблем – применению учителями здоровьесберегающих технологий в детском саду – школе – вузе – ИРОиПК. Данные проекты реализованы: 1) в детском саду «Ньургуьун» Чурапчинского улуса, 2) в городской школе – МАОУ «НПСОШ № 2» города Якутска, 3) сельской школе – Ситтинской СОШ Кобяйского улуса; 4) в школе, которая обучает детей с ограниченными возможностями здоровья – СОШ № 35 города Якутска; 5) в колледже инфраструктурных технологий СВФУ. Все проекты сопровождались тем, что проводились курсы повышения квалификации воспитателей, учителей, преподавателей по теме «Здоровьесберегающие технологии». Цель курсов – повышение знаний и развитие интереса воспитателей, учителей, педагогов, работающих с разными детьми, к совершенствованию содержания обучения в преодолении утомляемости, формированию стрессоустойчивости, активации познавательной деятельности, формированию метапредметных умений средствами школьных предметов в соответствии с требованиями нового стандарта. Курсы содержали теоретическую и практическую информацию о здоровьесберегающей технологии, методиках и средствах педагогики здоровьесбережения. Изучались теоретические и практические аспекты формирования адаптированных образовательных программ, методики и средства педагогики здоровьесбережения, здоровьесберегающие технологии, методы сохранения здоровья учителей и учащихся с основами личной гигиены, способы преодоления утомляемости, формирования стрессоустойчивости, универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС, активизации познавательной деятельности.

Ключевые слова: **здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающие проекты, общеобразовательные организации**

Главная задача, стоящая перед нами, взрослыми (родителями и педагогами), – дать направление детям к усвоению понятия, что «здоровый человек» – это тот, у которого физические способности, силы, эмоциональные чувства, духовное развитие находятся в равновесии, то есть живущего в гармонии с собой и окружающей средой.

Иными словами, если задача медицины – воздействовать на причины болезни, то задача педагогики может и должна заниматься изучением таких причин – воздействовать на причины здоровья детей с детского сада, по мере взросления – в школе. Причины здоровья – это категория, характеризующая условия формирования конкретного человека, становления и развития его психических и духовных качеств, физического совершенства, целевой жизненной установки – будущих взрослых.

Актуальность выбранной темы определена одной из социальных задач и ценностей общества, которым является здоровье граждан, подрастающего поколения. Этим призваны заниматься медицинские учреждения. Однако в последнее время все чаще поднимается вопрос о том, что дошкольные образовательные учреждения и школы, а впоследствии ссузы или вузы и ИРОиПК могут занять активную позицию и взять на себя ответственность за сохранение здоровья детей. В рамках реализации национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» особую актуальность приобретает направление работы по созданию комфортной здоровьесберегающей образовательной среды и формирование здорового образа жизни в различных образовательных учреждениях.

Ранее здоровье ребенка рассматривалось в развитии через выполнение физического труда (Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, А.С. Макаренко и др). Затем здоровьесберегающие образовательные технологии применялись по разработанным методикам С. Френе, В. Зайцева, М. Монтесорри и других. Теоретико-методологической основой сохранения, укрепления и развития здоровья, здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях стали работы И.Ю. Абросимова, А.И. Айзмана, А.Г. Асмолова, Б.Ф.Базарного, М.М. Безруких, Н.Г. Блинова, И.И. Брехмана, Э.Н. Вайнера, Г.К. Зайцева, В.Е. Кагана, В.П. Казначеева, Т.М. Ковалева, Г.К. Крыжановского, В.Р. Кучма, Е.П. Ильина, С.Г. Серокова, Н.К. Смирнова, Н.В. Третьякова, Д.З. Шибкова, А.Г. Щедрина и др.

Таким образом, существенные изменения, происходящие в содержании и организации педагогического процесса в образовательных организациях: в детском саду, школе, ссузе или вузе, связанного со здоровьесберегающими задачами, предполагают поиск новых подходов к совершенствованию системы дошкольного, внутришкольного, студенческого управления; применение новой технологии управления образовательным учреждением (детский сад, школа, ссуз, вуз, ИРОиПК – территория здоровья), так как основной задачей детского сада, школы, ссуза или вуза, учреждений повышения квалификации педагогов является создание необходимых условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья.

Цель исследования: выявить педагогические условия и особенности работы по реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия): в детском саду – школе – ссузе или вузе – ИРОиПК.

Объект исследования: процесс развития здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности здоровьесберегающей деятельности в научно-методической литературе и передового педагогического опыта, применяемого при оздоровлении детей в различных образовательных учреждениях.

2. Разработать и апробировать овладение детьми знаниями о здоровье при реализации здоровьесберегающих практико-ориентированных, социально-образовательных проектов в таких образовательных учреждениях, как детский сад, городская, сельская, инклюзивная школа, ссуз, вуз и курирования этой работы институтом развития образования и повышения квалификации.

3. Обосновать эффективность разработанных здоровьесберегающих проектов в процессе непрерывного образования: «детский сад – школа – ссуз или вуз – ИРОиПК».

Научная новизна исследования заключается в разработке здоровьесберегающих проектов в разных образовательных учреждениях; обоснованы и раскрыты педагогические условия реализации здоровьесберегающей практико-ориентированной, социально-образовательной деятельности; выявлены и проанализированы здоровьесберегающие проекты в системе «детский сад – сельская, городская, инклюзивная школа – ссуз, вуз – ИРОиПК».

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке здоровьесберегающих проектов и внедрении их в различные образовательные учреждения. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследований, полученные в ходе выполнения данного исследования, позволили сформировать вывод о целесообразности использования здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания воспитанников детского сада, учащихся школ, студентов и курсантов образовательных учреждений.

Практически проведен констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента в целях проверки гипотезы исследования в различных образовательных организациях: 1) совершенствованы профессиональное мастерство воспитателей детского сада, учителей школы, суза, вуза через подготовку на курсах повышения квалификации, и проведены открытые уроки, внеклассные мероприятия, семинары; 2) активизировалась творческая деятельность педагогических работников по обновлению содержания образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов; 3) обобщен, опубликован и распространен передовой педагогический опыт воспитателей, учителей, преподавателей.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент в образовательных учреждениях.

Педагогический эксперимент проводился на базе детского сада МБДОУ ЦРР Детский сад «Ньургуһун» с. ХарбалаЧурапчинского улуса; МАОУ «Национальная политехническая СОШ № 2» ГО «Город Якутск»; МКОУ «Ситтинская СОШ им. В.Е. Колмогорова»; МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» ГО «Город Якутск», Педиатрического центра Национального центра медицины РС (Якутия), ГБУ РС (Якутия) НПЦ «Фтизиатрия»; колледжа инфраструктурных технологий СВФУ; 6) АОУ ДПО РС (Якутия) «Института развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II».

Эксперимент начали с проекта «Здоровый ребёнок» в МБДОУ ЦРР Детский сад «Ньургуһун» с. Харбала Чурапчинского улуса, который проведен в течение шести лет с 2014 по 2019 год. В целях внедрения здоровьесберегающей деятельности была реализована игровая деятельность как самая продуктивная у детей дошкольного возраста. Для этого выбрали игровую здоровьесберегающую деятельность: коммуникативные игры и игры на основе окружающей среды, адаптационные игры с родителями, игры с водой и прищепками, сказкотерапию, что способствовало благополучной адаптации детей раннего и младшего дошкольного возраста к детскому саду [1]. Затем здоровьесберегающая деятельность в детском саду была направлена на создание здоровьесберегающей сенсорной комнаты, которую назвали «Здоровейка» («Уоскулан»), разработаны практические советы и рекомендации по созданию сенсорной комнаты [2]. В течение этих лет проведены курсы повышения квалификации по теме «Здоровьесберегающие технологии, культура здоровья в условиях реализации ФГОС дошкольного и школьного образования».

На втором этапе педагогического эксперимента проект проведен в разных школах республики.

Проект «Радуга здоровья» был реализован в МАОУ «Национальная политехническая СОШ № 2» города Якутска в течение 10 лет – с 2012 по 2022 год, состоящий из нескольких этапов, целью которого было укрепление здоровья школьников на социальном уровне [3].

Подготовительный пятилетний этап – с 2012 по 2017 год – включал в себя следующие мероприятия: изучение литературы по вопросам укрепления здоровья школьников, анализ ресурсов, проведение семинаров с участием педагогов, родителей и учащихся, планирование работы по проекту. В результате подготовительного этапа были сформулированы задачи проекта и определены основные направления работы по реализации мероприятий с привлечением всех школьных служб, направленных на укрепление здоровья. К задачам проекта относятся следующие: создание условий для формирования у школьников культуры здоровья; вовлечение всех участников образовательного процесса в деятельность по укреплению здоровья; мониторинг состояния здоровья школьников. Основными направлениями работы по проекту являются здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе; внеурочная деятельность по укреплению здоровья; работа с родителями по вопросам укрепления здоровья школьников.

Практический этап с 2017 по 2021 года был направлен на реализацию поставленных задач. В рамках практического этапа было выполнено введение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс. В частности, были внедрены такие технологии, как физкультминутки; динамические паузы; зарядка; уроки здоровья; кружки по интересам. В рамках внеурочной деятельности были организованы следующие мероприятия: спортивные соревнования; экскурсии в медицинские учреждения; конкурсы рисунков и сочинений на тему здоровья; семинары для родителей по вопросам укрепления здоровья. В рамках работы с родителями были проведены следующие мероприятия: родительские собрания; консультации; семинары. В результате реализации проекта «Радуга здоровья» были достигнуты следующие результаты: у школьников повысился уровень знаний о здоровье и здоровом образе жизни; сформировались навыки здорового образа жизни; улучшилось состояние здоровья школьников.

Проект получил название «Радуга здоровья», так как здоровье можно рассматривать как радужную палитру, которая имеет яркие, уникальные, неповторимые краски и цвета: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. В образовательном процессе чем больше красок, тем красочнее результат, и работа проводится комплексно.

Красный сектор здоровья под девизом «Что посеешь, то и пожнешь» отвечает за физическое здоровье со своими факторами: наследственностью, состоянием окружающей среды, образом жизни человека, здравоохранением и проводили мониторинг здоровья, лекторий врачей, перемены по безопасности.

Оранжевый сектор здоровья ассоциируется с питанием человека, за важный компонент здорового образа жизни и его назвали «Измените пищу человека, и весь человек мало-помалу изменится» (Д.И. Писарев, 1904). Количество и качество пищи, режим питания важны, и от них зависит здоровье человека и его долголетие. Для проведения оранжевого сектора мы основывались на традиционной кухне народов Севера, элементы традиционной кухни мы вводили в рацион столовой, буфета, киоска. Жители Севера издревле получали энергию и витамины из натуральных продуктов, таких как мясо, рыба, молоко, фиточаи. Это экологически чистая пища, которую дарует нам природа Якутии и обеспечивает высокую работоспособность и северное долголетие.

Желтый цвет позиционирует себя в цветотерапии при борьбе с меланхолией и депрессией, помогает заявить о себе и своих способностях, способствует развитию интеллекта, концентрации внимания, укреплению памяти, что соответствует желтому сектору психологического здоровья. Чтобы реализовать желтый сектор, мы уделяли особое внимание работе школьной психологической службы, основанной на традиционных направлениях: диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая и просветительско-профилактическая работа. Психологическое здоровье отвечает за уверенность в себе, основанную на умении управлять своими мыслями и чувствами, способствует развитию таланта, одаренности, психологии личности. Психологическую службу реализовали в трех подпроектах: 1) первый подпроект – это «Телефон доверия». Реализуется с целью укрепления физического и психического здоровья, создает атмосферу психологической защищенности; 2) второй подпроект «Школьная служба примирения», в рамках которого мы проводили профилактику правонарушений и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций, организовывали примирительные встречи, обучали участников восстановительным программам, методам регулирования конфликтов, а также проводили игры на сплочение с классными коллективами, акции «Позитивная неделя», «Стань медиатором», беседы по теме «Учимся общаться: способы выхода из конфликта», выезды-встречи в другие школы и т. д.; 3) третий подпроект – «Восстановительный комплекс «Мин эйгэм»» – проводится с 2014 года для создания условий для сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса. Он представлен тремя комнатами: одна – для индивидуальной работы и две – для работы в малых группах. Восстановительный комплекс представлен 31 позицией, которые охватывают тактильные, слуховые, зрительные каналы восприятия. Наиболее востребованы следующие оборудования комплекса: сухой интерактивный бассейн, интерактивный стол для рисования кварцевым песком, массажное кресло с 20 режимами, настольные и напольные фиброптические нити; различные светящие приборы. Третий подпроект – это прекрасное условие для работы с обучающимися «группы риска», для профилактики эмоционального выгорания у педагогов и коррекции детско-родительских отношений с родителями.

Зеленый сектор здоровья отвечает за социальное здоровье, которое важно для оздоровления семейного, школьного воспитания, индивидуальной психолого-педагогической коррекции под девизом «Добром можно сделать все». Чтобы реализовать зеленый сектор, мы взяли в качестве направлений деятельности взаимоотношения в системе «школа – ученик – семья – социум», работу с родителями, профилактику насилия и жестокости на экране телевизора, Интернет, работу с детьми из неблагополучных семей и помощь им с целью развития умений управлять своим здоровьем, следить за ним и выработать манеру поведения без ущерба благополучию людей.

Голубой сектор здоровья соответствует понятию «экологическое здоровье», и его назвали «Среда и здоровье человека». Экологическое здоровье – это признание нашей собственной ответственности за качество воздуха, воды и земли, то есть окружающей среды, а также это необходимость сохранения здоровой личной среды. Чтобы реализовать голубой сектор, мы проводили экологические часы, уроки биологии и экологии, экологические месячники «Четыре грани природы и здоровье», экологические акции, например, по раздельному сбору мусора, «Энергосбережение», «Береги воду!», субботники по уборке территории шко-

лы, создавали рекомендации по данным мероприятиям, а также исследовали качество продуктов питания, санитарно-гигиеническое состояние посуды в столовой.

Синий сектор здоровья («Не бывает нужды у того, кто все время трудится») направлен на сохранение здоровья на уроках. Для реализации синего сектора были проведены следующие мероприятия: физкультминутки, здоровьесберегающие технологии (зарядка для глаз, распределение отдыха и работы и др.), соблюдение режима дня; отслеживание двигательного режима учащегося, направленные на улучшение мозгового кровообращения, снижение зрительного утомления, статистического напряжения мышц спины и кисти; а также гигиенические условия в классах: чистоту, температуру, свежесть воздуха, рациональность освещения класса и эмоционально-смысловые разрядки: улыбки, шутки, в общем – позитив.

Фиолетовый сектор здоровья связан с физкультурно-оздоровительным направлением под девизом «Твердая воля и скалы пробивает» и основан на оздоровительном развитии организма, тесно связанным с его эмоциональным состоянием. Для реализации фиолетового сектора мы проводили спортивные соревнования, занятия в тренажерных залах, на скалодроме, в детском спортивном клубе «Албан», в центре «Здоровье» по спортивно-оздоровительной программе «Здоровые дети – здоровая нация», организовываем городские соревнования по скалолазанию, разработали анкеты для учащихся, родителей, учителей. Скалодром используем как спортзал на уроках физкультуры с небольшими элементами скалолазания в виде лазания траверсом, а также во внеурочное время для всех желающих по оздоровлению и популяризации вида такого спорта, как скалолазание.

На последнем, аналитическом этапе (с 2021 по 2022 гг.) провели анализ здоровьесберегающей деятельности проекта по уменьшению количества детей, имеющих пропуски по болезням; увеличению посещаемости, в том числе в период эпидемии гриппа; по овладению знаниями о здоровом образе жизни и осознанию ответственности за своё здоровье; повышению уровня профессионального мастерства у педагогов.

Проект «Здоровьесберегающая педагогика в условиях сельской школы» МКОУ «Ситтинская СОШ им. В.Е. Колмогорова» проведен с 2012 по 2021 года, где применялись эффективные современные педагогические здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе школы. Творческая деятельность педагогического коллектива по обновлению содержания образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов возникла при проведении курсов ИРОиПК в 2013 году. При подготовительном этапе эксперимента коллектив школы прослушал лекции по темам «Здоровьесберегающие технологии», «Здоровьесберегающие технологии на уроках», «Здоровьесбережения во внеурочной деятельности», «Здоровьесберегающая направленность образовательного процесса». Передовой педагогический опыт учителей данной школы обобщен и распространен в разных годах на курсах повышения квалификации учителей – в 2014, 2015, 2019 годах. Совершенствовалось профессиональное мастерство учителей школы через подготовку и проведение уроков, внеклассных мероприятий, семинаров за период проведения эксперимента.

Проект «Здоровьесберегающая педагогика для детей инклюзивных школ» реализован с 2018 по 2021 годы в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» ГО «Город Якутск», который проводит уроки и внеурочные мероприятия для детей с ограниченными возможностями здоровья в Педиатрическом центре Национального центра медицины РС (Якутия) и ГБУ РС (Якутия) НПЦ «Фтизиатрия». Именно для таких детей актуальной педагогической проблемой является применение здоровьесберегающей деятельности. В рамках проекта проведены курсы в 2018, 2019, 2021 годах для учителей данной школы, содержащие теоретическую и практическую информацию о здоровьесберегающей технологии, методиках и средствах педагогики здоровьесбережения. На курсах изучались теоретические и практические аспекты формирования адаптированных образовательных программ, методики и средства педагогики здоровьесбережения, здоровьесберегающие технологии, методы сохранения здоровья учителей и учащихся с основами личной гигиены, способы преодоления утомляемости, формирования стрессоустойчивости, активизации познавательной деятельности, формирования универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС [4].

Физкультурно-оздоровительный проект «Гармония здоровья» проведен для студентов колледжа инфраструктурных технологий СВФУ. Студенты относятся к группе с повышенным риском заболеваний в связи с большой психоэмоциональной и умственной нагрузкой и неэффективно организованным учебным процессом, который с каждым годом становится все более напряженным. Задачи сохранения здоровья, оптимизации учебно-воспитательного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования здоровья и здорового образа жизни являются ведущими в национальной доктрине образования и в федеральной программе «Развитие образования». Здоровьесберегающие технологии в образовательной среде ссуза или вуза ставят задачу привлечения молодежи в спортивные секции, соревнования и военно-полевые сборы для воспитания потребности введении здорового образа жизни через проведение предмета «ОБЖ», а также через беседы и различные мероприятия. Успешная подготовка высококвалифицированных специалистов тесно связана с сохранением и укреплением здоровья, способствует повышению уровня готовности студентов к здоровьесберегающей профессиональной деятельности.

Проект «YKT_ROLLER» организован в 2011 году для молодежи и объединяет большое количество роллеров города Якутска, детей детских садов, начального, среднего, старшего звена школьного возраста, а также студентов и другой молодежи. Летом они катаются на роликах, зимой – на коньках и занимаются горнолыжным спортом, скалолазанием, выступают в телепередачах «Зожигай». Они учат друг друга, младшее поколение на площадях города Якутска, пропагандируют активный образ жизни и объединяют не только мальчиков, но и девочек [5].

Всей этой здоровьесберегающей деятельности в разных организациях способствуют курсы повышения квалификации учителей.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Здоровьесберегающую деятельность во всех видах образовательных учреждений необходимо начинать реализовывать с детства: в детских садах; в городских и сельских, а также в инклюзивных школах; в школах здоровья; в сузе или вузе, в ИРОиПК. Более подробно представленный материал содержится в отдельных публикациях авторов статьи, где имеются подробные разработки проделанной работы по здоровьесбережению, а данная статья объединяет все эти реализованные проекты.

2. Необходимо введение программ по здоровьесберегающим технологиям в учебно-воспитательный процесс (формирование здорового образа жизни, осуществление мониторинга показателей индивидуального развития, проведение соответствующих коррекционных мероприятий и т. д.) с целью обеспечения успешной работы по здоровьесбережению в различных здоровьесберегающих проектах образовательных учреждений. Во всех организациях появился достаточный уровень знаний о здоровьесбережении.

3. Здоровьесберегающая деятельность различных образовательных учреждений повышает интерес к научно-поисковой работе у педагогов и школьников и способствует тесному сотрудничеству с родителями.

4. Каждый участник проекта (независимо от того, учитель он или ученик) научился беречь собственное здоровье в наше сложное время – время пандемии. Надеемся, что данные реализованные проекты будут примером для других образовательных организаций для создания территории здоровья.

Таким образом, учебно-воспитательная деятельность образовательных учреждений Республики Саха (Якутия), прокурированная институтом развития образования и повышения квалификации, позволила обеспечить успешную работу по здоровьесбережению в различных здоровьесберегающих проектах в образовательных организациях Республики Саха (Якутия).

Библиографический список

1. Новгородова А.И., Никифорова У.П., Захарова С.Е. *Здоровьесберегающая игровая деятельность в условиях реализации ФГОС дошкольного образования*. Якутск, ИРОиПК, 2016.
2. Новгородова А.И., Никифорова У.П., Захарова С.Е. *Сенсорная комната «Здоровейка» («Уоскулан») как здоровьесберегающая среда*. Якутск, ИРОиПК, 2019.
3. Новгородова А.И., Новгородова Д.И. Радужная палитра. О работе методического объединения учителей естественного цикла. – Якутск, ИРОиПК, 2015. – 136 с.
4. Новгородова А.И. *Здоровьесберегающая направленность образовательного процесса в МОБУ СОШ № 35 города Якутска в условиях ФГОС*. Якутск, ИРОиПК, 2021.
5. Новгородов И.И. Региональные особенности, определяющие формирование здоровьесберегающих компетенций у студентов ВУЗов. Олимпийский спорт: *Педагогическое наследие Д.П. Коркина и перспективы развития вольной борьбы.* В материалах международных конференций СНГ/РФ. Якутск, 2017: 48–51.

References

1. Novgorodova A.I., Nikiforova U.P., Zaharova S.E. *Zdorov'esberegayuschaya igrovaya deyatel'nost' v usloviyah realizacii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya*. Yakutsk, IROiPK, 2016.
2. Novgorodova A.I., Nikiforova U.P., Zaharova S.E. *Sensornaya komnata «Zdorovejka» («Uoskulan») kak zdorov'esberegayuschaya sreda*. Yakutsk, IROiPK, 2019.
3. Novgorodova A.I., Novgorodova D.I. Raduzhnaya palitra. O rabote metodicheskogo ob`edineniya uchitelej estestvennogo cikla. – Yakutsk, IROiPK, 2015. – 136 s.
4. Novgorodova A.I. *Zdorov'esberegayuschaya napravlennost' obrazovatel'nogo processa v MOBU SOSh № 35 goroda Yakutska v usloviyah FGOS*. Yakutsk, IROiPK, 2021.
5. Novgorodov I.I. Regional'nye osobennosti, opredelyayuschie formirovanie zdorov'esberegayuschih kompetencij u studentov VUZov. Olimpijskij sport: *Pedagogicheskoe nasledie D.P. Korkina i perspektivy razvitiya vol'noj bor'by.* V materialah mezhdunarodnyh konferencij SNG/RF. Yakutsk, 2017: 48-51.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-295-297

Popova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: regina_popova@bk.ru*

FEATURES OF ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL ACTIVITY OF MASTER OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY WHEN STUDYING OPTIONAL DISCIPLINES. The article discusses approaches to the definition of "a methodological activity". Features of the organization of methodological activities of masters of education in the field of life safety are presented. Taking into account the system-activity approach, the structural and content directions of students' methodological activities have been determined: analytical, organizational, communicative-training, correctional-controlling, accompanying. Features of the development of the methodological activities of masters are revealed through the structure and content of the optional disciplines "Material support for the life safety course", "Interaction of subjects of the educational process in the field of life safety", "Regulatory and legal support for the safety of students". Options for assignments in the study of elective disciplines aimed at developing methodological activities are presented.

Key words: **methodological activity, life safety, structural and content areas of methodological activity, masters of education in the field of life safety**

Р.И. Попова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: regina_popova@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются подходы к определению «методическая деятельность». Представлены особенности организации методической деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. С учетом системно-деятельностного подхода определены структурно-содержательные направления методической деятельности обучающихся: аналитическое, организационное, коммуникативно-обучающее, коррекционно-контролирующее, сопровождающее. Особенности развития методической деятельности магистров раскрыты через структуру и содержание факультативных дисциплин «Материальное обеспечение курса ОБЖ», «Взаимодействие субъектов образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности», «Нормативно-правовое обеспечение безопасности обучающихся». Представлены варианты заданий при изучении факультативных дисциплин, направленные на развитие методической деятельности.

Ключевые слова: **методическая деятельность, безопасность жизнедеятельности, структурно-содержательные направления методической деятельности, магистры образования в области безопасности жизнедеятельности**

Изменения в современной системе подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности выражаются в необходимости использовании новых программ, пособий, учебников, изменении содержания образования в связи с реализацией ФГОС общего образования. Это требует от магистра образования в области безопасности жизнедеятельности не только сформированных методических знаний, умений и навыков, но и готовности ориентироваться в изменяющихся условиях и требованиях к профессии педагога. Другими словами, сложились условия, которые требуют готовности к быстрой адаптации и владению средствами достижения поставленных обществом задач, что определяет уровень готовности к методической деятельности.

Согласно требованиям ФГОС ВО (3+ и 3++) результатом подготовки выпускника педагогического вуза является его готовность к осуществлению различных видов профессиональной деятельности в образовательных организациях различных уровней. В то же время определение критериев готовности магистрантов к профессиональной деятельности недостаточно разработано, и метод экспертной оценки, с нашей точки зрения, позволит объективно оценить подготовку магистрантов. Респондентами выступали выпускники магистратуры по программам профиля «Образование в области жизнедеятельности» РГПУ им. А.И. Герцена. В опросе приняли участие 105 человек. Используя метод экспертных оценок, мы предполагали, что он обеспечит объективную оценку различных направлений подготовки магистрантов, в том числе и методическую. Проведенное нами исследование выявило важность и необходимость методической подготовки в магистратуре (36,3% респондентов). По мнению 54,2% опрошенных магистров, среди компетенций для реализации методической деятельности в образовательных организациях важным является развитие коммуникативных компетенций (26,3%); мотивационных компетенций (21%); информационных компетенций (по работе с информационными базами) (21% респондентов); проектировочных компетенций (15,7%); организационных компетенций (15,7%).

Среди затруднений, которые опрашиваемые испытывали вначале профессиональной деятельности, были названы следующие:

– затруднения личностного характера («неуверенность в себе», «недостаток мотивации», «стеснительность», «длительная адаптация» и др.) – 46,5%;

– затруднения методического характера («недостаточно знаний при организации проектной деятельности обучаемых», «сложности в работе с документацией», «сложности при осуществлении методической работы», «недостаточная практическая подготовка») – 27,7%;

– затруднения организационного характера («организация дисциплины у школьников», «организация работы на уроке») – 25,8%.

Следовательно, педагоги в области безопасности жизнедеятельности, оценивая подготовку в целом и основные ее составляющие направления, отмечают необходимость усиления методической составляющей магистерского образования, особая роль отводится методической деятельности будущего педагога.

Различные аспекты подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности (уровни бакалавриата и магистратуры) представлены в трудах С.В. Абрамовой, Л.А. Акимовой, Е.Н. Боярова, М.А. Картавых, В.П. Соломина, П.В. Станкевича [1; 2; 3]. Необходимо отметить, что в представленных работах исследованы различные виды профессиональной деятельности будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности ведущими учеными, но методическая деятельность как целостный вид профессиональной деятельности педагога практически не исследовалась, что и обусловливает актуальность данного исследования.

Цель исследования состоит в определении особенностей организации методической деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Реализация цели исследования связана с выполнением следующих задач:

– выявление структурно-содержательных направлений методической деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности;

– разработка и реализация факультативных дисциплин, отражающих направления методической деятельности педагога в области безопасности жизнедеятельности;

– проектирование и реализация заданий, направленных на развитие методической деятельности обучаемых.

Анализ источников [4–8] выявил, что к определению понятия «методическая деятельность» существуют различные точки зрения: она может рассматриваться как деятельность образовательной организации (деятельность методистов), так и как деятельность, которой занимаются педагоги в образовательных организациях. Подходы к определению понятия «методическая деятельность» представлены в табл. 1.

Систематизируя материалы таблицы, под методической деятельностью магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности мы понимаем вид профессиональной деятельности, который направлен на организацию, обеспечение и сопровождение образовательного процесса в области предметных знаний «Безопасность жизнедеятельности» на основе оптимального сочетания методов, форм, способов и средств обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении структурно-содержательных направлений с учетом функций методической деятельности: аналитическое, организационное, коммуникативно-обучающее, коррекционно-контролирующее, сопровождающее [9; 10]. Рассмотрим представленные направления подробнее.

Аналитическое структурно-содержательное направление методической деятельности магистров включает изучение тенденций развития различных уровней образования в области безопасности жизнедеятельности; анализ нормативных документов, регулирующих различные аспекты образовательного процесса; изучение особенностей образовательной политики Российской Федерации в области безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Организационное структурно-содержательное направление методической деятельности магистров включает конкретизацию целей обучения безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях различных уровней; отбор

Таблица 1

Подходы к определению методическая деятельность

Автор	*Определение понятия «методическая деятельность»*
С.Ж. Гончарова [4]	тип образовательной деятельности, содержание которой представляет системное единство создания, адаптации, апробации и внедрения метода (получение методик), применения методик
С.Л. Логинова [5]	система мер, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта, нацеленных на повышение профессионализма педагога и педагогического коллектива
Н.В. Соловова [6]	вид профессионально-педагогической деятельности, направленной на организацию и осуществление методической работы, которая является механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса
М.А. Гуляева [7]	самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности, целями которой являются обеспечение образовательного процесса в целом, совершенствование методов и методики преподавания дисциплин, междисциплинарных курсов (МДК), профессиональных модулей (ПМ) с учетом современных требований науки и практики, а также повышение уровня собственной квалификации, обобщение и презентация педагогом опыта профессиональной деятельности
Н.Е. Эрганова [8]	вид профессиональной деятельности педагога по проектированию, разработке и конструированию, изучению и исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или циклу учебных дисциплин

и адаптацию содержания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности»; разработку основных содержательных линий знаний по безопасности жизнедеятельности.

Коммуникативно-обучающее структурно-содержательное направление методической деятельности магистров включает изучение содержания учебного материала; включение обучающихся в различные виды учебно-познавательной деятельности на уроках, внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности.

Коррекционно-контролирующее структурно-содержательное направление методической деятельности магистров включает выявление, предупреждение, устранение затруднений у обучающихся и оценивание планируемых результатов обучения с учетом требований образования (общего, профессионального, высшего).

Сопровождающее структурно-содержательное направление методической деятельности магистров определяет создание учебно-методического обеспечения по безопасности жизнедеятельности, систематизацию и представление методического опыта по проведению различных типов и видов занятий по безопасности жизнедеятельности.

Анализ учебных планов по программам магистратуры направления «Педагогическое образование» позволил определить, что для развития методической деятельности педагогов в области безопасности жизнедеятельности важным направлением является разработка и реализация факультативных дисциплин, которые позволяют расширить индивидуализацию обучения и формируются в соответствии с текущими запросами обучающихся. Нами были разработаны и реализуются с 2022 года по настоящее время факультативные дисциплины «Материальное обеспечение курса ОБЖ», «Взаимодействие субъектов образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности», «Нормативно-правовое обеспечение безопасности обучающихся» для программ магистратуры «Образование в области безопасности жизнедеятельности», «Экологическая безопасность». Рассмотрим содержательную составляющую данных факультативных дисциплин подробнее.

Факультатив «Материальное обеспечение курса ОБЖ» направлен на развитие системы знаний об основных направлениях материального обеспечения курса «Основы безопасности жизнедеятельности». В рамках данной факультативной дисциплины магистры усваивают знания о нормативно-правовых документах, регулирующих материально-техническое обеспечение курса «Основы безопасности жизнедеятельности», рассматривают различные виды оборудования и изучают способы организации работы с ним. Особое внимание уделяется методике работы школьников с различными видами средств обучения, используемыми в образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности. Также магистры знакомятся с библиотечным фондом, учебными и дидактическими пособиями, которые могут использоваться на урочных и внеурочных занятиях по безопасности жизнедеятельности. Важными направлениями деятельности магистров становится:

– разработка и проектирование учебно-методического обеспечения курса «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– использование цифровых образовательных ресурсов в обучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– проектирование собственного пакета учебно-методического обеспечения курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Факультативная дисциплина «Взаимодействие субъектов образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности» направлена на формирование знаний о теоретических основах учебно-педагогического взаимо-

Таблица 2

Содержание заданий, используемых при изучении факультативных дисциплин

Название дисциплины	Примеры заданий
Материальное обеспечение курса ОБЖ	– изучение нормативных документов, регламентирующих использование материально-технических средств обучения безопасности жизнедеятельности; – составление аннотированного каталога средств обучения безопасности жизнедеятельности (базовый и предметно-профильный уровни); – подготовка перечня цифровых образовательных ресурсов для обучения безопасности жизнедеятельности (уровень образования по выбору); – подготовка перечня материально-технического обеспечения для обучения безопасности жизнедеятельности (уровень образования по выбору); – подготовка перечня учебных и дидактических пособий для обучения безопасности жизнедеятельности (уровень образования по выбору); – разработка дидактических материалов к урочным и внеурочным занятиям (класс по выбору)
Нормативно-правовое обеспечение безопасности обучающихся	– составление аннотированного каталога нормативно-правовых документов, регулирующих обеспечение безопасности участников образовательного процесса (уровень по выбору); – составление памятки для учителя ОБЖ по подготовке рабочего места в соответствии с нормами безопасности в школе; – разработка практических рекомендаций к уроку ОБЖ (тема по выбору студента), соответствующему нормативным требованиям к безопасности, а также к сохранению и укреплению здоровья обучающегося; – разработка мероприятий по обеспечению безопасной образовательной среды
Взаимодействие субъектов образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности	– изучение периодических изданий по вопросам особенностей взаимодействия педагогов и обучающихся в образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности; – составление перечня возможных социальных партнёров общеобразовательной организации по вопросам безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережению обучающихся; – разработка содержания консультаций для родителей по одной из проблем воспитания в области безопасности жизнедеятельности и сохранения здоровья; – разработка мероприятий по обеспечению безопасной образовательной среды; – изучение периодических изданий по вопросам способов разрешения конфликтных ситуаций в образовательном процессе; – особенности построения взаимодействия с разными возрастными категориями участников образовательного процесса

действия и сотрудничества как формы организации обучения безопасности жизнедеятельности. В содержание факультативного курса включены:

– барьеры в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности и способы их преодоления;

– особенности педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса в условиях урочной, внеурочной и внеклассной деятельности;

– особенности влияния сотрудничества на учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Особое внимание уделено изучению вопросов взаимодействия педагога с родителями, педагогическим коллективом и социальными партнёрами по организации обучения в области безопасности жизнедеятельности, по вопросам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций.

Факультативная дисциплина «Нормативно-правовое обеспечение безопасности обучающихся» имеет целью изучение основных направлений обеспечения безопасности в системе целей и задач современного образования.

В содержании факультативного курса уделено внимание вопросам:

– регулирования деятельности участников образовательного процесса, особенностям реализации государственной политики в сфере безопасности обучающихся;

– правам и обязанностям работников в области обеспечения безопасности образовательного учреждения;

– нормативно-правовому обеспечению в области сохранения здоровья.

Также рассматриваются вопросы сохранения здоровья учителя при выполнении должностных обязанностей, анализируется зарубежный опыт организации безопасности в образовательном учреждении, по вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в определении содержания факультативных дисциплин и реализации в них структурно-содержательных направлений методической деятельности при выполнении заданий, способствующих развитию методической деятельности.

В содержании табл. 2 представлены задания, используемые при изучении факультативных дисциплин и способствующие развитию методической деятельности.

Таким образом, при реализации методической деятельности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе обучения факультативным дисциплинам необходимо учитывать выбор методологических подходов к методической деятельности; обеспечение преемственности методической и других видов профессиональной деятельности (педагогической, культурно-просветительской, организационной и др.); обеспечение разнообразия видов и способов решения методических заданий; межпредметной интеграции факультативов и дисциплин подготовки.

Библиографический список

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Современные тренды образования в области безопасности жизнедеятельности в эпоху цифровизации.*30 лет становлению и развитию образования в области безопасности жизнедеятельности:* материалы научно-практической конференции. Казань: ООО «Бук», 2021: 35–43.
2. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Стратегия профессиональной креативности в условиях педагогической магистратуры по безопасности жизнедеятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74-4: 98–101.
3. Соломин В.П., Станкевич П.В. Структура образования в области безопасности жизнедеятельности в новых образовательных реалиях. *Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Казань: ООО «Бук», 2023: 4–6.
4. Гончарова С.Ж. *Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
5. Логинова С.Л. Методическая работа и методическая деятельность преподавателя вуза. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2015; № 2: 146–152.
6. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* Серия: Филология, педагогика, психология. 2010; № 5: 52–59.
7. Гуляева М.А. Научные подходы к определению содержания понятия «Методическая деятельность». *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012; № 2 (11): 63–68.
8. Эрганова Н.Е. *Методика профессионального обучения: учебное пособие для вузов.* Москва: Академия, 2008.
9. Попова Р.И., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.В. Особенности методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 8–11.
10. Попова Р.И. *Теоретико-методологические основы методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2017.

References

1. Abramova S.V., Boyarov E.N. Sovremennye trendy obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v `epohu cifrovizacii.*30 let stanovleniyu i razvitiyu obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': OOO «Buk», 2021: 35-43.
2. Kamerilova G.S., Kartavyh M.A. Strategiya professional'noj kreativnosti v usloviyah pedagogicheskoj magistratury po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-4: 98-101.
3. Solomin V.P., Stankevich P.V. Struktura obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v novyh obrazovatel'nyh realiyah. *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika, praktika:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': OOO "Buk", 2023: 4-6.
4. Goncharova S.Zh. *Soderzhanie i struktura metodicheskoj deyatel'nosti v pedagogicheskoj sisteme*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1997.
5. Loginova S.L. Metodicheskaya rabota i metodicheskaya deyatel'nost' prepodavatelya vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2015; № 2: 146-152.
6. Solovova N.V. Metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2010; № 5: 52-59.
7. Gulyaeva M.A. Nauchnye podhody k opredeleniyu soderzhaniya ponyatiya "Metodicheskaya deyatel'nost'". *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2012; № 2 (11): 63-68.
8. `Erganova N.E. *Metodika professional'nogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov.* Moskva: Akademiya, 2008.
9. Popova R.I., Abramova V.Yu., Bahvalova S.V. Osobennosti metodicheskoj podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 8-11.
10. Popova R.I. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy metodicheskoj podgotovki magistrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 796.92.015.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-297-300

Severyanova M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
Degesov A.V., *student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: degesov2000@mail.ru*

FEATURES OF THE METHODOLOGY OF SUMMER TRAINING OF SKI RACERS IN CONDITIONS OF THE MIDDLE MOUNTAINS. The article presents results of a study on the organization of summer training of ski racers, taking into account the basic laws of adaptation of the body to conditions of mid-altitude mountains. Summer training is characterized by an increase in the volume of training loads aimed at developing special endurance with a simultaneous increase in the intensity of loads. In August-September, it is recommended to conduct training in conditions of mid-altitude mountains. Training in the mountains after acclimatization is of a normal nature. As a rule, the routes with the heaviest terrain are chosen when the ascents reach several kilometers. Overcoming such trails has a positive effect on the strength training of the leg muscles. The conducted pedagogical experiment proves the positive influence of conditions of mid-altitude mountains on the sporting achievements of ski racers.

Key words: **cross-country skiers, conditions of the middle mountains, summer training of cross-country skiers, training methods**

М.И. Северьянова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
А.В. Дегесов*, студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: degesov2000@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЛЕТНЕЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГОРЬЯ

В статье представлены результаты исследования по организации летней подготовки лыжников-гонщиков с учетом основных закономерностей адаптации организма к условиям среднегорья. Летняя подготовка характеризуется увеличением объёмов тренировочных нагрузок, направленных на развитие специальной выносливости с одновременным увеличением интенсивности нагрузок. В августе–сентябре рекомендуется проводить тренировки в условиях среднегорья. Тренировка в горах после акклиматизации носит обычный характер. Как правило, выбираются трассы с самым тяжелым рельефом, когда подъёмы достигают нескольких километров. Преодоление таких трасс благоприятно сказывается на силовой подготовке мышц ног. Проведённый педагогический эксперимент доказывает положительное влияние условий среднегорья на спортивные достижения лыжников-гонщиков.

Ключевые слова: **лыжники-гонщики, условия среднегорья, летняя подготовка лыжников гонщиков, методика подготовки**

Многие страны – лидеры по лыжному спорту специально создают условия среднегорья для проведения тренировок. Отлично оснащённые спортивные базы, качественные лыжные трассы позволяют спортсменам и в летний, и в осенний периоды существенно увеличивать количество тренировочных занятий, проводимых на снегу. Это отражается на результатах в виде успешных выступлений на различных соревнованиях и олимпиадах.

Лыжный спорт в России относится к одному из наиболее популярных и доступных видов. Но для успешной подготовки спортсменов требуются качественно организованные тренировки с применением новых подходов и методик. Одним из таких подходов является проведение тренировок в условиях среднегорья. Они применяются для подготовки спортсменов разных специализаций: легкоатлетов, пловцов, борцов, велосипедистов и др.

С подготовкой в горах связано много выдающихся достижений, особенно в циклических видах спорта. При этом такая тренировка в большей мере проводилась с целью повышения спортивных достижений в соревнованиях после возвращения в привычные равнинные условия. В спортивной практике много примеров, когда отдельные выдающиеся спортсмены или целые команды, проводившие тренировочные сборы в среднегорье как в подготовительном периоде, так и непосредственно перед ответственными стартами, добивались значительных спортивных результатов.

Среднегорье – это форма рельефа, типичная для старых гор, определяемая абсолютными высотами от 1000 до 3000 м и относительным расчленением (глубиной долин) от 500 до 2000 м. Главный признак среднегорья – пологие склоны с мощными покровами продуктов выветривания и округло-сглаженные или плоские вершины, широкие долины рек с большим количеством речных террас. Однако в понимании спортивных тренировок среднегорьем считается высота порядка 1600–2000 м. Именно такие условия считаются подходящими для учебно-тренировочных сборов лыжников-гонщиков [1].

К характерным факторам горного климата относятся пониженное атмосферное давление и связанное с этим пропорциональное снижение кислорода в воздухе, резкие смены дневных и ночных температур, низкая абсолютная влажность воздуха, интенсивная солнечная радиация, сильные ветры, усиливающие охлаждающий эффект, высокая ионизация воздуха с преобладанием отрицательно или положительно заряженных ионов и др. Все изложенные факторы являются потенциально стрессовыми и действуют на организм не изолированно, а в комплексе. Уже много лет непрерывно ведется изучение вопросов, связанных с акклиматизацией (адаптацией) человека в условиях горного климата. За это время учеными разных стран выполнено большое число работ, особенно медико-биологического профиля. Это позволило установить основные механизмы акклиматизации к горному климату и адаптации к факторам гипоксии [2].

После пребывания в горах в течение 2–3 недель по возвращении на равнину повышается работоспособность, улучшается самочувствие, ощущаются прилив сил, бодрость, энергия. В результате высотных тренировок у спортсменов заметно улучшаются показатели. При этом реакция и выносливость у высокотренированных жителей равнин такие же, как у горцев. Подобные исследования подтверждают влияние приспособления к гипоксии на улучшение мышечной деятельности [3].

В настоящее время учебно-тренировочные сборы лыжников-гонщиков в условиях среднегорья проводят во всех периодах годичного цикла. Выделяют следующие этапы проведения тренировочных сборов в среднегорье:

1-й этап подготовки – после 1,5–2 месяцев предварительной тренировки на равнине;

2-й этап – в конце второго подготовительного периода;

3-й этап – на стыке подготовительного и соревновательного периодов перед серией ранних соревнований;

4-й этап – перед ответственными соревнованиями [4].

Длительность сборов определяется периодом от 18 до 25 дней в зависимости от факторов акклиматизации, которая занимает по меньшей мере 3–4, а иногда до 8–10 дней на первых этапах. Нужно также учитывать, что проведение учебно-тренировочных сборов в условиях среднегорья является логическим продолжением тренировок на равнине, которые осуществляются накануне по особому режиму. Первые дни после приезда в горы получили в спортивной литературе название «острой», или «аварийной» акклиматизации. Тренировка в фазе «острой» акклиматизации – ключевой момент использования среднегорья в подготовке высококвалифицированных спортсменов. Первоначальная реакция на действие больших высот заключается в возникновении горной болезни [5].

Мировая практика горных тренировок существует давно, однако вопрос подготовки спортсменов в условиях среднегорья в летний период остаётся малоизученным.

Цель исследования – выявить влияние тренировочного процесса в летний период в условиях среднегорья на спортивные результаты лыжников-гонщиков.

Объектом исследования – учебно-тренировочный процесс лыжников в условиях среднегорья.

Задачи исследования:

1. Изучить влияние среднегорья на тренировочный процесс лыжников-гонщиков.
2. Разработать методику тренировки лыжников-гонщиков в условиях среднегорья.
3. Экспериментально обосновать эффективность разработанной методики подготовки лыжников-гонщиков в летний период.

Научная новизна исследования заключается в том, что полученные результаты исследования позволяют расширить представления о возможности использования тренировочных занятий в летний период с учетом основных закономерностей адаптации организма к условиям среднегорья для повышения работоспособности и спортивных результатов лыжников-гонщиков.

Теоретическая и практическая значимость работы состоят в том, что разработанная методика подготовки лыжников-гонщиков в условиях среднегорья может быть использована в спортивной тренировке спортсменов различной квалификации, а также тренерами при планировании и организации тренировочного процесса.

Методы исследований:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Педагогический эксперимент.
4. Методы математической статистики.
5. Тестирование физической подготовленности.

Исследование проводилось на базе горнолыжного комплекса «Семинский перевал» в Республике Алтай. В исследовании приняла участие группа из 20 лыжников-гонщиков в возрасте 19–22 лет. Учебно-тренировочная секция была разделена на две группы: контрольную и экспериментальную (по 10 человек в каждой). Группы состояли из лыжников-гонщиков с подготовкой на уровне кандидатов и мастеров спорта.

Экспериментальная и контрольная группы проводили тренировки в условиях среднегорья, однако тренировались по разным методикам. У экспериментальной группы методика была разработана специально для условий среднегорья, контрольная группа тренировалась по стандартной методике.

В тренировочные занятия экспериментальной группы были включены различные специальные упражнения циклического характера, способствующие развитию специальной силы тех мышц, которые несут основную нагрузку в передвижении на лыжах – бег в гору, имитацию лыжных ходов на подъёмах с палками и без палок, передвижение на лыжероллерах всех конструкций с палками и без палок с поочерёдным и одновременным отталкиванием руками, ходьба на лыжах по мокрым опилкам и искусственным дорожкам. Все упражнения выполнялись «до отказа», что способствовало одновременному развитию силы и выносливости. На этом этапе тренировки наиболее подходящим является интервальный метод.

Интервальный метод тренировки заключался в многократном выполнении упражнений (бег, имитация, передвижение на лыжах и пр.) через определённые промежутки времени. Важной задачей использования данного метода являлся развитие специальной выносливости, т. е. способности сохранять на протяжении всей дистанции определённую оптимальную скорость. В интервальном методе работы время отдыха длиннее, чем при кратковременных напряжениях в переменном методе.

Тренировочный процесс был построен таким образом, чтобы в первые три дня выполнялись длительные нагрузки экстенсивного характера, например, 5–6-часовые переходы, рота также игры и силовые гимнастические упражнения. Следующие два дня должны включать комбинированные силовые и скоростные нагрузки, которые содержат элементы упражнений на выносливость. Затем с учетом индивидуальных показателей увеличиваются нагрузки на развитие выносливости. С 7-го по 14-й день осуществлялся постепенный переход на привыч-

ный уровень тренировочных нагрузок, а с 12–14-го дня – проведение спортивной тренировки без каких-либо ограничений. Таким образом, спортивную тренировку в среднегорье следует строить с учетом основных закономерностей адаптации организма к климату среднегорья.

В построении тренировки учитывалась определенная фазовость, которая связана с гетерохронностью адаптации отдельных систем организма к действию гипоксии и физической нагрузки. В фазе «острой» акклиматизации был установлен щадящий тренировочный режим, связанный со снижением интенсивности тренировочных нагрузок.

Экспериментальная группа выполнила: общий объем – 615,5 км, количество тренировочных дней – 18, количество тренировочных занятий – 28.

В процесс подготовки был введен комплекс упражнений на координацию, состоящий из 7 упражнений:

1. Бег на месте. Во время бега на месте необходимо высоко поднимать колени и совершать ритмичные махи руками. Стопы должны быстро отрываться от земли. Спина должна быть прямой.
2. Бег с прыжками. При выполнении шага необходимо после переката стопы с пятки на носок выполнить резкое отталкивание ногой, одновременно вынося маховым движением вперед и вверх другую ногу. За счёт энергичного выноса согнутой в колене ноги отталкивание становится более мощным. На мгновение всё тело оказывается в воздухе.
3. Бег боком со скрещиванием ног. Бег в левую сторону выполняется следующим образом: заведение правой ноги за левую, поворачивая таз влево, находящейся позади левой ногой выполняется шаг влево, подтягивание к ней правой ноги, поставив её позади, одновременно поворачивается таз. При каждом шаге правая нога оказывается то впереди, то позади левой. Туловище должно быть прямым, вращаются только бёдра.
4. Удержание позы лыжника на одной ноге на гимнастическом мяче-полусфере.
5. Коньковые прыжки на двух гимнастических мячах-полусферах.
6. Ходьба по специальному канату.
7. Выпрыгивание из глубокого приседа (3 подхода по 10 раз).

Упражнения этого комплекса позволяют постепенно и всесторонне подойти к вопросу освоения пространства и умения координировать свои действия в этом пространстве. Кроме общеоздоровительного эффекта и стимуляции деятельности нервной системы, сохранения гибкости суставов и укрепления мышц, упражнения на равновесие и координацию способствуют выработке устойчивости при опоре на малую площадь, что, в свою очередь, положительно влияет на прокат лыжника-гонщика.

Также в процесс подготовки были введены зарядки на лыжероллерах перед тренировками с большой нагрузкой для того, чтобы лучше подготовить организм к предстоящей работе.

Экспериментальная группа проводила тренировки по специально разработанной программе, адаптированной к среднегорью.

Для проверки эффективности экспериментальной методики были использован тест на определение уровня развития выносливости и скоростных качеств (кросс на 3 км), т. к. выносливость является главным качеством лыжника-гонщика.

Для определения уровня функциональных возможностей было проведено исследование жизненной емкости легких (ЖЕЛ). ЖЕЛ – важнейший функциональный параметр организма, который отражает не только состояние дыхательной системы, но и органов кровообращения. По содержанию гемоглобина в крови можно судить об аэробных возможностях организма, эффективности аэробных тренировочных занятий.

Таблица 1

Результаты кросса на 3 км экспериментальной группы

№ спортсмена	Кросс 3 км (сек)		Прирост (сек.)
	До эксперимента	После эксперимента	
1.	595	580	15
2.	608	592	16
3.	614	602	12
4.	607	592	15
5.	600	581	19
6.	608	590	18
7.	608	590	18
8.	609	590	19
9.	610	591	19
10.	611	591	20
Средняя величина	604,8	589,4	15,4
Стандартное отклонение	8,15	9,4	
Стандартная ошибка	4,1	4,7	

Таблица 2

Результаты кросса на 3 км контрольной группы

№ спортсмена	Кросс 3 км (сек.)		Прирост (сек.)
	до эксперимента	после эксперимента	
1.	623	614	9
2.	620	614	6
3.	628	618	10
4.	626	619	7
5.	610	603	7
6.	615	609	7
7.	613	607	7
8.	611	605	6
9.	609	603	6
10.	607	602	6
Средняя величина	621,4	613,6	7,8
Стандартное отклонение	7,7	6,9	
Стандартная ошибка	3,85	3,45	

Таблица 3

Результаты исследования ЖЕЛ экспериментальной группы

№ спортсмена	ЖЕЛ (л.)		Прирост (л.)
	До эксперимента	После эксперимента	
1.	4,75	5,13	0,38
2.	5,5	5,99	0,49
3.	4,96	5,44	0,48
4.	5,65	6	0,35
5.	5,93	6,38	0,45
6.	6,11	6,54	0,43
7.	6,25	6,79	0,54
8.	6,61	7,05	0,44
9.	6,86	7,29	0,43
10.	7,12	7,58	0,47
Средняя величина	5,36	5,79	0,43
Стандартное отклонение	0,5	0,5	
Стандартная ошибка	0,12	0,12	

Таблица 4

Результаты исследования ЖЕЛ контрольной группы

№ спортсмена	ЖЕЛ (л.)		Прирост (л.)
	До эксперимента	После эксперимента	
1.	5,12	5,4	0,28
2.	5,07	5,34	0,27
3.	4,65	5	0,35
4.	5,9	6,24	0,34
5.	4,58	4,98	0,4
6.	4,99	5,41	0,42
7.	4,96	5,42	0,45
8.	4,94	5,42	0,48
9.	4,91	5,43	0,51
10.	4,89	5,43	0,55
Средняя величина	5,06	5,39	0,328
Стандартное отклонение	0,56	0,54	
Стандартная ошибка	0,28	0,27	

Таблица 5

Результаты пробы на гемоглобин экспериментальной группы

№ спортсмена	Гемоглобин г/л		Прирост (г/л)
	До эксперимента	После эксперимента	
1.	153	158	5
2.	159	167	8
3.	150	154	4
4.	162	167	5
5.	147	154	7
6.	152	158	6
7.	151	157	6
8.	150	156	6
9.	149	155	6
10.	148	154	7
Средняя величина	154,2	160	5,8
Стандартное отклонение	6,4	5,6	
Стандартная ошибка	1,6	1,4	

Таблица 6

Результаты пробы на гемоглобин контрольной группы

№ спортсмена	Гемоглобин г/л		Прирост (г/л)
	До эксперимента	После эксперимента	
1.	144	150	6
2.	156	161	5
3.	158	162	4
4.	149	154	5
5.	160	163	3
6.	161	164	3
7.	163	166	2
8.	166	168	2
9.	168	169	1
10.	171	171	0
Средняя величина	153,4	158	4,6
Стандартное отклонение	6,9	5,6	
Стандартная ошибка	1,7	1,4	

Из табл. 1, 2, 3, 4, 5, 6 видно, что уровень физической и функциональной подготовленности улучшился в обеих группах, но в экспериментальной группе результаты по всем тестам превышают показатели контрольной группы, что свидетельствует об эффективности предложенной методики тренировки, проведенной в условиях среднегорья.

Таким образом, спортсменам, участвующим в тренировочных сборах в условиях среднегорья, необходимо преодоление акклиматизацию. Специальная методика тренировки смягчает процесс акклиматизации и помогает спортсменам в достижении наилучших результатов. Весь годичный цикл подготовки делится на 3 этапа: летне-осенний, зимний и весенний. Летне-осенний этап характерен для подготовительного периода.

Структура тренировочного процесса в условиях среднегорья должна быть такой, чтобы в первые три дня выполнялись длительные нагрузки экстенсивного характера. Еще два дня должны включать комбинированные силовые и скоростные нагрузки, которые содержат элементы упражнений на выносливость. С 7-го по 14-й день рекомендуется постепенный переход на привычный уровень тренировочных нагрузок, а с 12–14-го дня – проведение спортивной тренировки без каких-либо ограничений.

В экспериментальную методику дополнительно был включён комплекс упражнений на развитие координации и лыжероллеры в зарядку. Это способствовало улучшению результатов, а значит, разработанная экспериментальная методика может быть использована тренерами при планировании и организации тренировочного процесса в условиях среднегорья.

Летняя подготовка характерна увеличением объёмов тренировочных нагрузок, направленных на развитие специальной выносливости с одновременным увеличением интенсивности нагрузок. В августе–сентябре рекомендуется проводить тренировки в условиях среднегорья. Тренировка в горах после акклиматизации носит обычный характер. Как правило, выбираются трассы с самым тяжелым рельефом, когда подъёмы достигают нескольких километров. Преодоление таких трасс благоприятно сказывается на силовой подготовке мышц ног.

Проведённый педагогический эксперимент доказывает положительное влияние условий среднегорья на спортивные достижения лыжников-гонщиков.

Библиографический список

1. Колчинская А.З. Биологические механизмы повышения аэробной и анаэробной производительности спортсменов. *Теория и практика физической культуры*. 1998.
2. Колчинская А.З. Кислород – физическое состояние – работоспособность. Киев, Наука думка. 1991.
3. Грушин А.А., Манжосов В.К. Интенсивность передвижения в различных средствах подготовки лыжника-гонщика. *Лыжный спорт.*1982: 37–39.
4. Матвеев Л.П. *Общая теория спорта и ее прикладные аспекты*: учебник для вузов физической культуры. Москва: Советский спорт. 2010.
5. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. *Теория и методика физического воспитания и спорта*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.

References

1. Kolchinskaya A.Z. Biologicheskie mehanizmy povysheniya a`erobnoj i ana`erobnoj proizvoditel'nosti sportsmenov. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1998.
2. Kolchinskaya A.Z. Kislorod – fizicheskoe sostoyanie – rabotosposobnost'. Kiev, Nauka dumka. 1991.
3. Grushin A.A., Manzhosov V.K. Intensivnost' peredvizheniya v razlichnyh sredstvah podgotovki lyzhnika-gonschika. *Lyzhnyj sport.*1982: 37-39.
4. Matveev L.P. *Obschaya teoriya sporta i ee prikladnye aspekty*: uchebnik dlya vuzov fizicheskoj kul'tury. Moskva: Sovetskij sport. 2010.
5. Holodov Zh.K., Kuznecov V.S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 372.882

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-300-304

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*

FORMATION OF STUDENTS' MORAL GUIDELINES IN LITERATURE LESSONS. The article highlights a problem of forming of students' steady moral guidelines in literature lessons in comprehensive and high school. The article presents results of an analysis of the experience got while the long-term teaching school graduates, Philology students, who studied literature at school, as well as the results of the analysis of the students' oral and written responses containing some empirical material to identify their value guidelines. The analysis allows stating the reasons why the students have the contradictory moral ideas judging the actions of the heroes of classical Russian literature in the same situations. The author of the article describes some typical mistakes done while studying a literary work when the focus is made on the formation of students' moral guidelines. Among the most often made mistakes there is the lack of the connection of a literary work with real life, a one-sided assessment of the characters' actions, some categorical judgments while characterizing the characters, the overstating the educational component and the understating a holistic literary analysis, the absence of the comprehensible links of literature with the country history and the everyday life culture. The author of the article suggests some effective methods to eliminate contradictions while forming students' moral guidelines in literature lessons. They are problematic issues and problematic situations, comparative analysis. The specifics of the author's approaches may be used to correct the proposed methodology and to continue the fundamental research.

Key words: **literary education, moral education, classical literature, problematic issue, problematic situation, comparative analysis**

Ю.А. Семенова, *канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье находит освещение проблема формирования устойчивых нравственных ориентиров на уроках литературы в основной и старшей школе. Представлены результаты анализа, во-первых, многолетнего опыта работы с выпускниками школ, студентами филологического отделения, являющимися продуктом литературного школьного образования; во-вторых, устных и письменных ответов учеников, содержащих эмпирический материал для выявления ценностных ориентаций. Сделаны выводы о причинах появления противоречивых нравственных представлений о поступках героев классической русской литературы в схожих ситуациях. Описаны типичные ошибки в процессе работы над художественным произведением при формировании нравственных ориентиров. Среди наиболее популярных ошибок отмечены следующие: отсутствие связи произведения с реальной жизнью, однобокость оценок поступков героев, категоричность суждений при характеристике персонажей, акцент на воспитательной составляющей в ущерб целостному литературоведческому анализу, отсутствие чётких связей литературы с историей страны и культурой повседневности. Предложены продуктивные приёмы работы по устранению противоречий при формировании нравственных ориентиров на уроках литературы: проблемные вопросы и проблемные ситуации, сравнительно-сопоставительный анализ. Материал статьи может послужить основой для корректировки предложенной методики с учётом специфики авторских подходов, а также дальнейших фундаментальных исследований.

Ключевые слова: **литературное образование, нравственное воспитание, классическая литература, проблемный вопрос, проблемная ситуация, сравнительно-сопоставительный анализ**

Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение прикладной НИР по теме «Система целостности литературного образования в образовательных организациях общего и среднего (полного) образования» № 073-00022-23-03 от 07 ноября 2023 года (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 123110800165-2)

Духовно-нравственное развитие личности и формирование ценностных ориентиров у молодёжи в последние годы стало архиважным направлением в государственной политике и системе образования. Так, 9 ноября 2022 года подписан указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», который ставит своими ключевыми задачами «сохранение и укрепление традиционных ценностей, обеспечение их передачи от поколения к поколению» и «воспитание в духе уважения к традиционным ценностям как ключевой инструмент государственной политики в области образования и культуры, необходимый для формирования гармонично развитой личности» [1]. Этот указ напрямую связан и с указами Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [2] и от 02.07.2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [3], где прописаны необходимость создания «условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации» [2] и «защиты традиционных духовно-нравственных ценностей» [3].

Такое пристальное внимание к нравственным основам граждан нашей страны обусловлено, по словам Президента Российской Федерации В.В. Путина, тем фактором, что «человечество достигло очень высокого технологического и социально-экономического уровня. И вместе с тем столкнулось с утратой, размыванием нравственных ценностей, потерей ориентиров и ощущения смысла существования» [4].

В последние годы возрастает количество работ, свидетельствующих о назревшей потребности пересмотра подходов в сфере образования к формированию системы ценностей подрастающего поколения в связи с «состоянием социальной неопределённости и системного кризиса, в которых в настоящее время пребывает российское общество» [5, с. 115].

Огромная функция в формировании нравственных ориентиров молодёжи возложена на образовательные организации, занимающиеся воспитанием личности, обладающей стойкими жизненными ориентациями, которые являются «необходимым условием адаптации молодежи в сложном современном мире и выработки собственной жизненной стратегии» [6, с. 107]. Одним из знаковых школьных предметов, отражающих традиционные ценности, является литература, которая испытывает в настоящее время негативные влияния, вызванные «сдвигами нравственных и духовных основ, которые наиболее заметны в образовательном процессе, не лишенном различного рода кризисов» [7, с. 52]. Чтобы грамотно организовать образовательный процесс на уроках литературы, мало знать основы методики воспитания, необходимо, прежде всего, понять причины смещения ценностных ориентиров и найти возможные пути их корректировки. Осмысление процесса литературного образования в рамках формирования нравственных ориентиров с учетом реальных проблем и выработка оптимальных подходов по работе с ними определяет актуальность настоящего исследования.

Анализ практики преподавания литературы в школе, устных и письменных ответов выпускников школ, итоговых сочинений, олимпиадных работ муниципального и регионального уровней, работы со студентами филологического отделения педагогического вуза, являющимися продуктом школьной образовательной системы, на предмет выявления нравственных ориентиров современной молодёжи показал отсутствие устойчивой системы оценок поступков героев в схожих ситуациях. Противоречия в суждениях по заведомо схожим ситуациям не осознаются респондентами, поэтому не вызывают внутренних конфликтов. В практике подобное явление получило название «двойные стандарты». Описание путей преодоления двойственного отношения при формировании нравственных ориентиров обучающихся на уроках литературы стало целью настоящего исследования.

Основные задачи исследования: выявление причин появления двойных стандартов в оценке поступков героев художественных произведений школьной программы; характеристика типичных ошибок при работе с формированием нравственных ориентиров на уроках литературы; описание путей преодоления противоречивых оценок поступков персонажей произведений русской классики, изучаемой в школе, приводящих к размытию нравственных ориентиров обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в предложении продуктивных приёмов по формированию устойчивых нравственных ориентиров на уроках литературы, основанных на принципе «образование через жизнь». Продуктивность предложенных приёмов определяется многолетней практикой применения в литературном образовании на ступенях основного и среднего образования.

Как уже было сказано выше, литература – это учебная дисциплина, которой отводится ведущая роль «в процессах воспитания личности, развития ее нравственных качеств и творческих способностей, в приобщении к отечественной и зарубежной культуре, в сохранении и развитии национальных традиций и исторической преемственности поколений» [8]. Однако именно на уроках литературы при анализе произведений русской классики допускаются серьёзные ошибки по формированию ценностных установок и нравственных ориентиров обучающихся. Свидетельством такого рода нарушений служат высказывания обучающихся и выпускников школ о героях произведений русской классики, их поступках и ситуациях. Так, многие годы устойчивым является убеждение учеников в том, что героиня рассказа А.И. Куприна «Гранатовый браслет» Вера Шеина виновата в утрате великой любви Г.С. Желткова, поскольку побоялась бросить мужа и пойти за чувством. При этом отказ героини романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» Татьяны Лариной бросить мужа ради любящего её и любимого ею Онегина школьники оценивают как благородный поступок. Обучающиеся не обращают внимания на схожесть ситуаций, в силу чего их противоречивые нравственные позиции не вызывают диссонанса. Но применительно к «образованию через жизнь» это является явным свидетельством неустойчивости нравственных ориентиров, при которых в зависимости от подачи информации будут формироваться оценочные суждения.

Не менее показательным является и отношение детей к суицидальным мотивам в программных произведениях. Так, уход из жизни Желткова из упоминаемого выше рассказа ученики воспринимают как отражение силы испытываемого героем чувства: чем сильнее твоя любовь, тем вероятнее возможность добровольного отказа жить дальше, потому что с потерей надежды на взаимность жизнь перестает иметь смысл. В таком же ключе рассматривается и самоубийство Катерины из драмы А.Н. Островского «Гроза»: это сильный поступок сильной личности, которая таким образом разрушила мир Кабанихи. Подобный подход к оценке жизненных ориентиров персонажей литературы противоречит требованиям государственной политики, образовательной системы, федеральных образовательных стандартов и сути литературного образования. При работе с обучающимися и выпускниками, отражающими данную позицию, зачастую выясняется, что они воспринимают такой поступок героев, не задумываясь, слепо следуя за высказанной на уроке точкой зрения учителя.

Выявляя причины формирования неустойчивых нравственных ориентиров, можно ответить следующие:

1. Изучение произведения в отрыве от жизненных ситуаций.
2. Характеристика поступков героев с позиций возможности и желательности, представлений о том, как герои должны был поступить без учёта контекста и мира произведения;

3. Изучение произведения без качественного историко-культурного комментария, который позволит понять мир, окружающий писателя и героев.

Отмеченные причины приводят к появлению типичных ошибок, корректировка которых часто возможна только при осознании их самим учителем.

1. Убежденность учителя в том, что дети, эмоционально реагирующие на материал произведения, соотносят свои поступки с той нравственной проблемой, которая затрагивалась на уроке. Обсуждение с учителями показало, что они видят процесс формирования нравственных ориентиров на уроке завершенным, не осознают значимости его закрепления в реальной жизни. Так, работа над рассказом А.П. Платонова «Юшка» считается учителями литературы удачной, если на уроке у детей появляются слёзы, они жалеют героя, осуждают людей, приведших к трагедии. Эпизоды из этого рассказа приводятся в качестве аргументов на итоговых сочинениях, ученики часто именно его называют запоминающимся. Однако при детальном рассмотрении влияния этого текста на нравственные ориентиры подростков вскрывается достаточно серьёзная проблема, которая свидетельствует о формировании нежизнеспособных ценностей. Понимание идейного замысла и проживание его через себя возможно только в том случае, если ребёнок соотносит себя с кем-то из персонажей произведения, условно отмечает чью-то точку зрения как собственную. Но обучающиеся не соотносят себя ни с Юшкой, поскольку не считаются юродивыми и не рассматривают его жизнь схожей со своей, ни с окружающими героя людьми, поскольку ощущают своё превосходство над теми, кто не может разглядеть в Юшке личность, человека с богатым внутренним миром. То есть в своих жизненных позициях они находятся между контрастными образами, они наблюдатели, а не участники. Такая позиция не даёт им возможности на собственном примере осознать, что такое хорошо, что такое плохо. Поэтому вопросы «Видели ли вы на улице своего города/села людей, которых отвергает общество? Вызывают ли они у вас жалость и желание узнать их историю, помочь им?» ставят их в тупик, поскольку в реальной жизни утвердительно отвечают не более 10% обучающихся, остальные выражают своё негативное отношение к людям, отличающимся от привычного мира. Значит, говорить о достижении личностных результатов, направленных на формирование нравственных ориентиров, при такой организации работы неправомерно.

2. Из первой ошибки логично следует вторая, которая связана с однобокостью оценок героев и их поступков, допускаемой учителями школ: осуждение через призму представлений о том, как должен был поступить герой. В такой ситуации ученики часто встают в позицию прокуроров, главной задачей которых является не понимание поступков героя, обусловленных художественным миром произведения, а стремление осудить и доказать его вину, если с героем обучающиеся не согласны. Так, герой романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон» Григорий Мелехов даже после рассмотрения условий, в которых он вырос, традиций окружающего его мира, трагизма исторических событий вызывает непонимание у учеников. Для них он является воплощением слабости: не мог выбрать между женщинами, между политическими силами. Григорий не умеет жить, не умеет ценить женщин, не умеет сказать чёткое «нет». Обучающиеся выпускного класса не готовы увидеть в Мелехове живого человека, который потерялся в гуще событий и пытался найти свой путь, т. е. делал то, что делает каждый человек. Ученики отказывают ему в праве на помилование. Усугубляет это и факт гибели обеих женщин героя. Отказ учителя выходить из формата сослагательности «я бы никогда» приводит к категоричности мышления обучающихся и, как следствие, к разрушению объективной оценки собственных и чужих поступков.

3. Категоричность суждений приводит к неоправданному стремлению обучающихся делить персонажей всех произведений на хороших и плохих. Особенно критично это стремление выглядит в старшей школе, когда анализ и интерпретация художественного произведения должны выстраиваться с позиций восприятия текста как сложного смыслового целого и учёта историко-культурного и литературного контекста. Так, обучающимся необходимо осудить одного из героев в финале повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза»: Лиза виновата, потому что слабая, Эраст виноват, потому что сделал неправильный выбор между материальным благополучием и любовью. Как правило, обучающиеся при анализе делятся на две группы, каждая из которых осуждает в гибели героини либо Лизу, либо Эраста. Наводящие вопросы, суть которых заключается в необходимости увидеть принципиальную разницу во взглядах героев на жизнь, в условиях, которые эти взгляды сформировали, могут не привести к желаемому результату, поскольку противоречат категоричности суждений учеников. Потребность чёткого разграничения персонажей не даёт ученикам принять факт сочувствия рассказчика не только к погибшей молодой героине, но и к Эрасту, слишком поздно осознавшему последствия своих поступков. Такая же категоричность наблюдается при анализе рассказа И.А. Бунина «Чистый понедельник», когда обучающиеся пытаются определить для себя, кто из героев любил больше. Очень часто дискуссия сводится к осуждению мужского персонажа по причине того, что его жизнь связана со светским миром, в то время как жизнь героини – с монашеством, духовной составляющей. Для учеников вывод простой: раз она любит Бога, то умеет любить, а герой, ходящий по трактирам, поверхностный, не умеющий ценить любовь. Такой подход к характеристике персонажей приводит к нежеланию углубляться в текст, в детали, переворачивающие видимую обучающимися ценностную картину мира.

4. Избегание глубинного и целостного литературоведческого анализа учителем произведения в ущерб воспитательной составляющей – достаточно частое явление в методике обучения литературе в школе. Воспринятые когда-то как аксиома утверждения по ряду произведений школьной программы бездумно переносятся от поколения к поколению, разрушая, в том числе, и заложенные в русской классике гуманистические ценности. Это, в свою очередь, приводит к размыванию нравственных ориентиров, отраженных в художественных произведениях и формирующих систему традиционных ценностей. Ярким примером такого ухода в неоправданную воспитательность является уже упомянутый выше рассказ А.И. Куприна «Гранатовый браслет». Увлеченность цитатой генерала Аносова: «Может быть, твой жизненный путь, Верочка, пересекла именно такая любовь, о которой грезят женщины и на которую больше не способны мужчины»», приводит к отказу учителей анализировать множество историй любви, представленных в произведении; обращать внимание на высказывание генерала о муже Веры: «Может быть, будущее и покажет его любовь в свете большой красоты». Однако именно эти эпизоды и детали в произведении переворачивают тезисы о том, что автор наказывает Веру за отказ от любви Желткова. Если рассматривать это произведение в воспитательном ключе, то здесь раскрывается гораздо более важная жизненная ценность на примере Веры и Василия – семья, построенная на любви, переросшей в истинную дружбу. Любовь Желткова – высшая ценность, но она нужна как идеал, благодаря которому человек учится ценить то, о чем может забыть в рутине дней, как случилось у супругов Шеиных.

Переворачивание сути и идейного замысла произведения в угоду устоявшимся воспитательным формулировкам свойственно в большей мере для произведений русского реализма XIX века. Формирование традиционных ценностей строится путем их отрицания без осознания субъектами образовательного процесса данного факта. Ярким примером может служить роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», в котором при изучении в качестве сюжетообразующего выводится конфликт отцов и детей, рассматриваемый как конфликт поколений. Многие годы рассуждения учеников по этому роману в итоговых сочинениях, выпускников школ при поступлении на основании творческого испытания, студентов филологических отделений отражают практически не изменяющуюся со временем позицию о том, что противостояние старшего и младшего поколений неизменно приводит к победе последнего, поскольку молодёжь прогрессивна, стремится к лучшей жизни, в то время как взрослые уже отжили своё, стремятся к покою и слишком консервативны. Такая точка зрения в корне противоречит концепции романа, разрешению поставленного ещё в начале текста конфликта, отрицает понятие семьи и возможности нахождения компромиссов. Ведя учеников по пути господства инноваций, учитель перечёркивает традиционную ценностную основу и закладывает ложные представления об отношениях поколений. Кроме того, говоря о конфликте отцов и детей, следует начать с отношений родных друг другу Аркадия и Николая Кирсановых, противоречия которых в романе были разрешены принятием сыном жизненной позиции отца и следованием по его пути: создание семьи, основанной на любви и взаимопонимании. Анализ поступков этих героев демонстрирует, в том числе неоправданность убеждения учеников в их подавлении и угнетении старшими, поскольку именно отец испытывает большее давление, основанное на страхе обидеть и потерять Аркадия, который может не понять любви отца к Фенечке и желание создать с ней полноценную семью. Аркадий более свободен в своих словах и действиях. Конфликт отца и сына разрешился фактической победой отца над сыном, но и о поражении младшего поколения в этом случае речь не идёт, потому что сын повзрослел и увидел мир с другой стороны. Сглаживается и конфликт между родителями и Евгением Базаровым, который перед смертью видит в отце и матери людей, которым придётся столкнуться со страшным горем. Евгений понимает и осознает, но уже поздно, что был невнимателен к родителям, что они не заслужили его холодности по отношению к себе. Однако часто в практике преподавания берущий основание в названии произведения конфликт рассматривается на чужих по крови и по идеям Евгении Базарове и Павле Кирсанове. Но и здесь говорить о неизбежной победе молодёжи не имеет смысла, потому что идеи Базарова в том виде, в котором он их отстаивал, умерли вместе с ним, у него нет достойных продолжателей. Не одержало победу в конфликте идей и старшее поколение, потому что Евгений расшатал, казалось, устойчивые взгляды Кирсанова. При таком подходе к роману И.С. Тургенева ученики должны прийти к идее необходимости взаимодействия с родителями и старшим поколением, а не к убеждению, что только их взгляд на жизнь является абсолютной правдой.

5. Отсутствие чётких связей литературы с историей страны и с культурой повседневности является ещё одной причиной формирования неустойчивых и противоречащих друг другу нравственных ориентиров. Неумение и неспособность посмотреть на художественное произведение с учётом реалий времени создания или действия в тексте, без аналогии с современной жизнью приводят к неспособности реализовать концепцию нравственного воспитания на уроках литературы. Применительно к этой ошибке можно выделить два ключевых аспекта восприятия художественного произведения. 1. Усталость от постоянно используемых в качестве основы воспитания исторических событий и, как следствие, абстрагирование от художественного произведения об этих событиях. В последние годы такая тенденция наблюдается на уроках литературы применительно к текстам о Великой Отечественной войне. Анализ ответов обучающихся и выпускников демонстрирует стремление к общим, заученным формулировкам о необходимости помнить о героизме нашего народа. Однако попытки вскрыть конкретные образы, которые за этим скрываются, привязку этих фраз к жизни,

свидетельствует о непонимании реальной значимости великого в истории России события. Дети не могут соотнести обобщенные формулировки с ключевыми битвами, с историями реальных людей и т. д. 2. Стереотипные представления об истории страны, которые распространены в информационном поле. Особенно ощутимо это при изучении советской литературы. Стоит отметить, что в школе она часто упускается из виду, поскольку учителя отдают эти часы на подготовку к ЕГЭ по русскому языку, реже – по литературе. Практика преподавания советской литературы на гуманитарном факультете в провинциальном педагогическом вузе приводит к неутешительным выводам: советская литература воспринимается через набор устойчивых образов – тоталитаризм, война, цензура, ГУЛАГ. Отсюда предвзятость в изучении советского периода русской литературы, воспринимаемого как темное время, в которое не было создано ничего стоящего. Достаточно часто приходится совмещать лекционные и семинарские занятия с материалом по истории СССР, привлечением учебников истории, статей учёных по советскому периоду, произведений искусства, документальных фильмов и т. д. Такая практика необходима, чтобы показать ценностные ориентиры советской литературы, построенные на понятии человеческого фактора и сохранении нравственности, морали и совести.

Выявленные причины и типичные ошибки при формировании нравственных ориентиров в практике литературного образования в школе позволили отобрать ряд продуктивных приёмов работы, которые позволяют скорректировать имеющиеся двойные стандарты, расширить представления о понятии «нравственность», выработать стремление к сохранению традиционных ценностей у современной молодёжи. Среди показавших свою эффективность можно отметить проблемные вопросы, проблемные ситуации, сравнительно-сопоставительный анализ.

Так, при помощи проблемных вопросов обучающиеся, выражающие категоричную позицию, вынуждены оценить схожие ситуации с разных точек зрения. Например, принцип сомнения в собственной правоте и непогрешимости собственных оценок формируют следующие вопросы: «*Почему Татьяна Ларина, любившая Евгения Онегина и отказавшаяся бросить мужа, права, а Вера Шеина, вышедшая замуж по любви и не любившая мужа, совершила преступление?»; «Что в поступках Чацкого не дало ему возможности достучаться до «фамусовского общества»? Как Чацкий должен был выстроить диалог с этим обществом, чтобы иметь возможность повлиять на него?»*.

Не менее продуктивным являются вопросы типа *«Почему герой/герои – это я?», «Почему произведение про меня?»*. Как правило, вначале обучающиеся не могут соотнести себя с героем текста, найти в нём точки соприкосновения со своей жизнью или с миром, которых их окружает. Но такие вопросы необходимы на регулярной основе, чтобы расширять представления учеников о мире, уводить от однобокой оценочности. Например, при анализе романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» с использованием отмеченных вопросов обучающиеся приходят к выводу, что Родион Раскольников – это все мы, недовольные жизнью, считающие, что мы достойны большего. Он подросток, убеждённый, что у него нет поддержки, и не доверяющий людям, которые его искренне любят. Использование сравнительно-сопоставительного анализа Раскольникова с Разумихиным при поиске ответа на проблемный вопрос даст возможность обучающимся понять, что взгляды Родиона на жизнь нельзя считать абсолютной истиной, потому что Разумихин, находясь в таком же положении, постоянно борется с обстоятельствами: ищет подработку, учится, старается не рефлексировать о тяжести жизни, а действовать. Разумихину в определенной мере даже сложнее, поскольку у него нет матери и сестры, готовых пожертвовать собой ради счастья сына и брата. После этого можно перейти к другому проблемному вопросу *«Почему Раскольников, в отличие от Разумихина, не смог справиться с обстоятельствами? Какие жизненные убеждения героя могут стать для нас звоночком, что мы на пути совершения жизненных ошибок?»*.

Интересны проблемные вопросы и при изучении раннего творчества А.А. Блока и понимания его разочарования в образе Прекрасной Дамы и в символизме. Эволюция образа Прекрасной Дамы в лирике поэта – отражение того, как мы можем создавать иллюзии и как болезненно потом придётся из них выходить. Его же творчество после 1906 года даст возможность узнать, как можно спастись от разочарования в своих иллюзиях.

Проблемные ситуации могут быть реализованы через ситуации «Поставьте себя на место героя/автора» или «Обоснуйте, почему герой, поступки которого вы осуждаете, в описанных в книге обстоятельствах не мог поступить иначе». Такой приём заставляет обучающихся выходить из зоны комфорта, вступать во внутреннюю борьбу с собой и пытаться понять чужую позицию. Методический приём можно реализовать на любом произведении русской и зарубежной классики, входящей в школьную программу, поскольку в прочитанном учеником тексте всегда находятся те, кого он осуждает. Предложенные ситуации не ставят своей целью развенчание нравственных ориентиров обучающегося, напротив, сравнение своей принципиальной позиции с чужой позицией, которая тоже может быть закономерна, способно привести к сохранению имеющихся убеждений, но уже обоснованных, а не догматичных.

Проблемные вопросы и проблемные ситуации довольно часто используются в совокупности со сравнительно-сопоставительным анализом, который помогает понять, почему рассматриваемый текст про всех нас, и попытаться понять причины поступков не только главного героя, но и второстепенных персонажей, которые противопоставлены ему или выступают в роли зеркала. Сравнительно-сопоставительный анализ поможет учителю выстроить нравственные основы романтического конфликта, который идеализируется в школе как противостояние исключительной и свободной личности и толпы. Представленное в учебниках описание романтизма и романтического героя приводит учеников к убеждению в единственно верном взгляде на мир, который выражает романтик. Однако нравственная составляющая этого конфликта, направленная не на углубление противостояния человека и мира, а на сглаживание конфликта при переносе на реальную действительность, заключается в понимании того, что инициатором противостояния в русском романтизме является не мире, а сам герой. Так, задание «*Сравните речь и поведение Мцыри и монаха, которому герой исповедуется. Сделайте вывод, кто является инициатором конфликта в произведениях романтизма? Можно ли утверждать, что мир монастыря плох?»* приводит учеников к выводу о том, что точки зрения Мцыри и монастыря разные, но осуждать монахов за их жизнь так же неправильно, как осуждать героя за стремление к свободе. Трагедия героя романтизма в том, что он склонен к агрессивному поведению и саморазрушению, приводящему его к ранней гибели, он не стремится предпринимать попытки понять окружающий мир, сбегает от него, что, судя по финалам романтических произведений, является путем в никуда. То есть описанные приёмы должны служить сохранению традиционных ценностей, таких как жизнь, семья, любовь, дружба, а не к усилению и провоцированию нравственных конфликтов.

Практическая значимость описанной методики состоит в возможности применения её учителями-практиками, будущими учителями для корректировки сформированных противоречий в нравственных ориентирах юного поколения с целью реализации требуемой государственной политикой практики сохранения традиционных ценностей и формирования устойчивых нравственных ориентиров.

Таким образом, описав причины появления нарушений и противоречий в процессе формирования нравственных ориентиров обучающихся, типичные ошибки, допускаемые в литературном школьном образовании, предложив продуктивные приёмы, отработанные в практике преподавания литературы, можно сделать вывод о том, что поставленные цели и задачи представленного исследования достигнуты. Необходимость пересмотра и корректировки подходов к реализации воспитательной составляющей обучения литературе на разных ступенях обучения обусловлена рядом серьёзных упущений, приведших к появлению двойных стандартов в оценке учениками не только произведений литературы, но и собственных поступков в обычной жизни в сравнении с поступками других людей в аналогичных ситуациях. На наш взгляд, дальнейшая работа по выявлению описанных и новых противоречий позволит не только отобрать эффективные приёмы работы, но разработать авторские подходы в формировании нравственных ориентиров молодёжи с учетом реалий и требований современного мира, образовательной системы и государственной политики. В этом состоит значимость представленного исследования, которое в перспективе может быть дополнено новыми методическими открытиями.

Библиографический список

1. *Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей* (Указ Президента РФ 9 ноября 2022 г. № 809). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/
2. *Национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года* (Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726
3. *Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года* (Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г № 400). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/
4. Путин В.В. *Речь на заседании XVII ежегодного заседания Международного дискуссионного клуба «Валдай».* 2020; 22 октября. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/64261
5. Елишев С.О. Молодёжная политика в процессе формирования ценностных ориентаций современной российской молодёжи. *Пространство и Время.* 2012; № 1: 113–119.
6. Никитина Н.Д., Федотов В.А. Духовно-нравственные ориентиры студенческой молодежи. *Вестник ЧГУ.* 2012; № 4: 107–112.
7. Берсунукаева М.Х., Бачалова И.Б., Климова Л.В. Теоретические основы формирования нравственных ориентиров школьников. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-1: 52–55.
8. *Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации* (Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/

References

1. *Osnovy gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej* (Ukaz Prezidenta RF 9 noyabrya 2022 g. № 809). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/
2. *Nacional'nye celi razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda* (Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. № 474). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726
3. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2030 goda* (Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 iyulya 2021 g № 400). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/
4. Putin V.V. *Rech' na zasedanii XVII ezhegodnogo zasedaniya Mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba «Valdaj».* 2020; 22 oktyabrya. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/64261
5. Elishev S.O. Molodezhnaya politika v processe formirovaniya cennostnyh orientacij sovremennoj rossijskoj molodezhi. *Prostranstvo i Vremya.* 2012; № 1: 113-119.
6. Nikitina N.D., Fedotov V.A. Duhovno-nravstvennye orientiry studencheskoj molodezhi. *Vestnik ChGU.* 2012; № 4: 107-112.
7. Bersunukaeva M.H., Bachalova I.B., Klimova L.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya nravstvennyh orientirov shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-1: 52-55.
8. *Koncepciya prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii* (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 9 aprelya 2016 g. № 637-r). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378.4:316.6:331(045) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-304-307

Kloktunova N.A., *Cand. of Sciences (Sociology), Head of Department, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razymovsky (Saratov, Russia), E-mail: kloktunova@sgmu.ru*

Solovyova V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razymovsky, Saratov State University (Saratov, Russia), E-mail: v.a.solovyova@gmail.com*

Kuzmin A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saratov State Agrarian University n.a. N.I. Vavilov (Saratov, Russia), E-mail: amkuzmin@mail.ru*

IMPROVING THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION. The development of educational organizations, achievement of their goals are possible only with the loyalty of the working team, with a high level of motivation for their work. Therefore, the manager's key task becomes to choose of optimal means for improving the socio-psychological climate of the organization. As a result of the analysis of the literature, a number of activities were identified that should be implemented in the work teams of university departments, among them: assessment of the already formed climate, assessment of the employees' activities, the choice of a democratic leadership's style with working on the department, holding events in which employees of departments and/or divisions of the university are involved, introduction of adaptation programs for young employees, creation of conditions favorable for successful work. The relationship between the formation of a favorable socio-psychological climate and the ideology of quality standards, namely the PDCA cycle, a risk-oriented approach, as well as compliance with the fundamental principles of quality management is described.

Key words: **socio-psychological climate, moral and psychological climate, university, department, personnel technologies, manager's assessment, communication, working conditions**

Н.А. Клоктунова*, канд. социол. наук, зав. каф., Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: kloktunova@sgmu.ru*

В.А. Соловьева*, канд. пед. наук, доц., Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: v.a.solovyova@gmail.com*

А.М. Кузьмин*, канд. пед. наук, доц., Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова, г. Саратов, E-mail: amkuzmin@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие образовательных организаций, достижение ими поставленных целей возможно только при лояльности работающего коллектива, при высоком уровне сформированности у них мотивации к работе. Потому ключевой задачей руководителя становится выбор оптимальных средств для совершенствования социально-психологического климата организации. В результате анализа литературы был выделен ряд мероприятий, которые должны быть реализованы в трудовых коллективах кафедр университетов, среди выделим следующие: оценка уже сформированного климата, оценка деятельности сотрудников, выбор демократического стиля руководства кафедрой, проведение мероприятий, в которых задействованы сотрудники кафедр и/или подразделений университета, внедрение адаптационных программ для молодых сотрудников, создание благоприятных для успешной работы условий. Описана взаимосвязь формирования благоприятного социально-психологического климата с идеологией стандартов качества, а именно – с циклом PDCA, риск-ориентированным подходом, а также соблюдением основополагающих принципов менеджмента качества.

Ключевые слова: **социально-психологический климат, морально-психологический климат, университет, кафедра, кадровые технологии, оценка руководителя, коммуникация, условия труда**

Межличностное взаимодействие является одним из ключевых факторов построения эффективных рабочих процессов в организации любого рода, в том числе образовательной. Настроение коллектива, его оценка условий работы, степень доверия сотрудников друг другу, предсказуемость и уважительность поступков коллег и руководства и иные условия определяют, какой социально-психологический климат будет выстраиваться в организации [1]. В свою очередь, корректно сформированный климат будет способствовать проактивному поведению сотрудников, развивать их потенциал [2], а также улучшать их психическое и физическое здоровье [3]. Таким образом, можно констатировать значимость данного вопроса для руководителя, занимающегося управлением персонала, выбирающего наиболее подходящие для этого кадровые технологии, стремящегося к реализации модели взаимодействия win-win (согласно теории игр – к победе без проигравших).

Цель данной работы – изучить научную литературу по вопросу совершенствования социально-психологического климата и выбрать наиболее результативные способы, которые могут быть внедрены на кафедрах университета.

Задачи исследования:

1) определить понятие «социально-психологический климат»;

2) обозначить наиболее значимые мероприятия по формированию благоприятного социально-психологического климата для кафедр университетов;

3) выявить взаимосвязь процесса формирования благоприятного социально-психологического климата на кафедрах университетов и идей, сформулированных в стандартах качества (стандартах серии ИСО 9000).

В работе использованы научные методы исследования: анализ научной литературы, синтез. Соблюдались методологические принципы системности, детерминизма.

Объект исследования – социально-психологический климат. Предмет исследования – способы совершенствования социально-психологического климата в образовательных организациях высшего образования.

Научная новизна исследования состоит в том, что с точки зрения участников процесса обоснованы наиболее важные мероприятия для формирования благоприятного социально-психологического климата на кафедрах университетов и сформулировано, как эти идеи должны объединяться идеологией стандартов качества (стандартов серии ИСО 9000).

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в данном исследовании сформулирован комплекс мероприятий, использование

которого (высшим руководством) будет способствовать улучшению межличностных отношений сотрудников кафедр университетов.

Прежде всего, дадим определение понятию «социально-психологический климат». Демидько Е.В. и Мендель В.В. характеризуют его как «доминирующий в коллективе устойчивый настрой среди сотрудников, который обнаруживается в многообразии форм их трудовой деятельности» [4, с. 79]. В свою очередь, Гладких В.В. описывает понятие следующим образом: «…качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе» [5, с. 34]. Михайлов А.С. отмечает, что данному понятию также тождественны понятия «морально-психологический климат», «психологический климат», «эмоциональный климат», «моральный климат» [6].

Существуют различные показатели социально-психологического климата, например, к ним относятся следующие: устойчивое взаимодействие между коллегами, однородность состава (при наличии серьезных различий в жизненных и профессиональных ценностях более вероятными становятся недопонимания, конфликты), структура (четкость распределения полномочий и ответственности), сплоченность, открытость (готовность к принятию новых сотрудников в состав коллектива), организованность (наличие административного порядка в трудовой деятельности) [5].

За последние годы вышел ряд статей по вопросу совершенствования социально-психологического климата в образовательных организациях. Рассмотрим основные возможные направления работы, которые выделяют отечественные и зарубежные исследователи. Важно отметить, что они направлены на совершенствование двух векторов, которые в симбиозе формируют социально-психологический климат: объективные факторы, то есть условия труда, и субъективные факторы, то есть восприятие сотрудником своего места в коллективе, его удовлетворенность качеством сформированной коммуникации [7].

Рассмотрим объективные факторы, то есть направление развития социально-психологического климата в университете, связанного с созданием благоприятных условий труда для профессорско-преподавательского состава. Сюда можно включить рациональное распределение учебно-воспитательной, научной нагрузки, составление расписания, учитывающего индивидуальные потребности педагога [4]. Пожалуй, это одно из важных направлений работы, ведь именно условия труда определяют, насколько человек окажется вовлечен в рабочий процесс, насколько он сможет быть эффективен и работоспособен. Причём прямую корреляцию проследить сложно, для одного педагога будет проще провести меньше занятий, больше выполнять научно-исследовательскую работу, для другого – наоборот. Учёт подобной индивидуальности будет способствовать повышению уровня удовлетворённости каждого отдельного сотрудника, что, конечно же, будет влиять и на общий климат – ведь он состоит, в том числе, из настроений каждого отдельного члена команды.

К благоприятным условиям труда можно отнести и справедливую оплату [4], ведь, как известно, размер зарплаты – один из маркеров значимости профессии в глазах общества, а также важный инструмент для реализации базовых потребностей человека, без которых почти невозможно стремление к самоактуализации. Одним из направлений обеспечения справедливой оплаты труда является эффективный контракт в университетах, который предполагает дополнительные денежные выплаты педагогам при выполнении ими установленных видов профессиональной активности. С нашей точки зрения, это может работать как на улучшение, так и на ухудшение социально-психологического климата, поскольку появляется атмосфера конкуренции, а также формируется определенная направленность деятельности каждого сотрудника. Если критерии, выбранные для подобной системы поощрений, установлены заранее, и у педагогов есть возможность скорректировать свою профессиональную траекторию с ее учетом, это действительно будет повышать удовлетворенность, ведь может восприниматься как своеобразная игра. А игра, как известно, способствует повышению дофамина в организме и, как следствие, заинтересованности человека. Однако отметим, что существующие системы оценки все-таки сложно назвать объективными, ведь в различных отраслях знания разное количество исследователей, разная методология, что приводит к невозможности их сведения к неким универсальным показателям [4].

Также к благоприятным условиям может быть отнесена возможность применения разнообразных творческих подходов преподавателем, отсутствие жёсткой стандартизации образовательного процесса. Заметим, что сотрудники в обязательном порядке должны быть обеспечены необходимыми ресурсами для работы независимо от их талантов и опыта [8].

Во-вторых, важно оценивать то, как именно сформирован климат в организации для того, чтобы учитывать его при формировании кадровой политики [1; 4]. С нашей точки зрения, это кажется здравым решением и соответствует философии качества, описанной в стандартах серии ИСО 9000. Невозможно чем-то управлять и что-то улучшать, если нет входных данных – фактических значений показателей качества – и выходных данных – показателей качества с установленными числовыми значениями, к которым руководитель стремится. При подобном подходе реализуется ряд принципов качества, в том числе «принятие решений, основанных на свидетельствах». В данном направлении могут использоваться разнообразные анкетирования и психологические тестирования, а также метод непосредственного наблюдения. Гриценко О.А. и Пивоварова Т.В. в подобном анализе предлагают также изучать социально-демографические характеристики сотрудников, показатели успешности их работы [9].

Далее авторы констатируют важность оценки со стороны руководителя, так как, по замечанию Кулик А.К. и Чумак Д.В., педагог нуждается в общественном признании своего труда и своей личности. Положительные, с их точки зрения, – стимулируют, отрицательные – предполагают возможность пересмотра человеком своих профессиональных позиций [1]. С нашей точки зрения, соотношение положительных и отрицательных характеристик очевидно. Оценивать деятельность сотрудников важно и нужно, причем желательно при этом использовать язык ненасильственного общения (автор технологии – М. Розенберг), ведь несправедливая оценка, неаккуратно поданная критика будет деморализовывать коллектив [4]. В исследовании Мудровой И.О. и Савинкова С.Н. доказана связь между стилем руководства и удовлетворенностью работников. Самую высокую удовлетворенность продемонстрировали сотрудники организации, в которой руководитель использовал демократический стиль управления, частичную удовлетворенность – где руководитель использовал либеральный стиль управления, неудовлетворенность – при авторитарном стиле [10]. Известно, что педагог в своей работе использует принцип опоры на положительное, так и руководитель может применять эту идею при формировании собственной кадровой политики.

Вопрос об оценке личности преподавателя у нас вызывает сомнения. Категории вне зависимости от того, насколько они позитивны или негативны («ленивый», «умный», «глупый» и пр.), вешают ярлык на человека и снижают его мотивацию к действию. В качестве примера можно привести эксперимент, проведенный на детях. Школьники были поделены на две группы и выполняли задание, которое впоследствии организаторы проверили и дали оценку. Одной группе детей по итогу выполненного задания давали характеристики, оценивающие их личность (например, «ты невероятно умный»), другой – их действиям («ты хорошо потрудился»). В итоге обеим группам предложили усложненный вариант задачи, и дети из первой группы чаще отказывались его решать, в то время как из второй группы с энтузиазмом брались за задачу. Однако подчеркнем, что наличие оценок со стороны руководителя, несмотря на свою спорность, может стать одним из значимых инструментов работы в данном направлении, особенно если у руководителя сформирован корректный имидж, и сотрудники уважают его мнение.

Отметим, в крупном зарубежном исследовании, выполненном Weziak-Bialowolska D., резюмируется, что для повышения эффективности работы сотрудников, формирования корректного климата важно выйти за рамки материального стимулирования и сосредоточиться на механизмах, связанных с улучшением того, как оценивается и признается руководством и членами коллектива выполненная сотрудниками работа. Подобные действия могут не только помочь сотрудникам почувствовать себя более ценными и вовлеченными, но и улучшить их эмоции и даже состояние здоровья [3].

Совершенствовать социально-психологический климат можно при проведении мероприятий для сотрудников, способствующих их сплоченности и позитивному восприятию работы в группе, а также развитию у них коммуникативных навыков: онлайн-тренинги, квесты, практическая терапия, коллективные мероприятия на различные праздники, так называемые «корпоративы» [4; 9]. То есть предполагается развитие готовности к командной работе через специальные семинары, игры, творческую деятельность – арт-терапию, создание дизайна к празднику (например, оформление кафедры к Новому году), подбор музыки к мероприятиям [1]. Исследователи отмечают, что внедрение подобных мероприятий может способствовать снижению нервно-психологического напряжения сотрудников [9]. С нашей точки зрения, это важное направление для развития адекватного социально-психологического климата в коллективе, ведь в неформальной обстановке, в совместной деятельности у людей появляется возможность увидеть своих коллег в иных социальных ролях, обогатить их образы и расширить вариативность способов взаимодействия с ними. Однако тут есть важное замечание – если начальство директивно требует посещать подобные мероприятия, не давая возможности сотруднику отказаться, – может возникнуть эффект сопротивления, непринятия подобной стратегии, ведь «свобода» является одной из ценностных категорий для преподавателя, что подчеркивается в современной философской и педагогической литературе.

Кроме того, совершенствование возможно при внедрении в рабочий процесс адаптационных программ для молодых сотрудников, наставничества [4]. С нашей точки зрения, курирование молодых сотрудников на кафедре действительно будет оказывать благоприятное действие на коллектив: для новых педагогов – ввиду наличия поддержки, более быстрого включения в рабочие процессы; для тех, кто помогает в адаптации – благодаря знакомству с новым сотрудником и реализации высоких потребностей по пирамиде Маслоу, в частности потребности в уважении (почитании), самоактуализации.

Еще одно направление работы – создание корпоративной культуры. По сути, это определение ценностей, традиций, норм и идеалов образовательной организации, которые определяют форму поведения сотрудников [11] и, безусловно, имидж университета. Отметим, что данное положение укладывается в идеологию стандартов качества – миссия, видение, политика в области качества, ценности организации являются неотъемлемой частью сформированной, зрелой системы менеджмента качества. Хадикова И.М. и соавторы говорят, что

эффективная корпоративная культура может позволить «без административного нажима» отбирать наиболее действенные межличностные отношения сотрудников, которые соответствуют целям организации. И, соответственно, позитивный социально-психологический климат будет характеризовать корректно созданную культуру организации.

Позитивный социально-психологический климат на работе будет способствовать повышению производительности сотрудников, их стремлению к достижению профессиональных целей [8], возможности карьерного роста и духовного развития, теплым, искренним межличностным отношениям в коллективе [12], что в конечном счете приведёт к устойчивому развитию организации [13; 14]. Именно поэтому формирование подобного социально-психологического климата является долгосрочной, насущной задачей высшего руководства [6].

Далее проанализируем, как идеи стандартов качества серии ИСО 9000 могут использоваться для организации данного процесса. Выделим те его идеи, которые, с нашей точки зрения, уместно использовать для этих целей:

– цикл PDCA;
– риск-ориентированный подход;
– принципы менеджмента качества.

Теперь последовательно раскроем, как именно могут эти идеи быть интегрированы в данный процесс:

Цикл PDCA: планирование – деятельность – контроль – улучшения.

С нашей точки зрения, наиболее оптимальным путем совершенствования социально-психологического климата в образовательной организации является использование идей стандартов серии ИСО 9000, а именно – цикла PDCA как основы применения стратегии по развитию удовлетворённости работников.

Для начала деятельность должна быть спланирована (P – plan), причём на основе имеющихся показателей качества, которые позволят выявить некоторые лакуны, проблемные зоны в текущем состоянии организации. Далее требуются конкретные действия (D – do), перечень которых, конечно же, будет отличаться в зависимости от данных, полученных на предыдущем шаге.

В таком случае могут быть реализованы следующие механизмы: специальные программы повышения квалификации по вопросам построения эффективной коммуникации, тренинги, в том числе направленные на снижение уровня тревожности, депрессивности у сотрудников, корпоративные мероприятия (особенно здорово, если они являются традицией и ценностью для коллектива), курирование новых сотрудников кафедр и прочее. Руководитель после выполнения плана оценивает, насколько изменились значения показателей качества, которые были получены на первом этапе (C – check), и на основе этих данных вносит коррективы в последующее планирование (A – act), способное запустить новый цикл по улучшению процесса.

Риск-ориентированный подход.

Высшее руководство должно не исправлять уже сформировавшийся негативный социально-психологический климат на кафедре, а создавать условия, не допускающие его возникновения. В первую очередь это, конечно же, про оценку степени удовлетворенности сотрудников их работой, коммуникацией на кафедре, динамики их отношения к организованным процессам (например, динамика может прослеживаться за установленные периоды – последние 3 года или 5 лет).

Если наблюдается отрицательная тенденция (риск), требуется определение возможных причин и их заблаговременное устранение. Не должны упускаться из виду и возможности – те виды активности, использование которых будет приводить к повышению удовлетворенности сотрудников. Это может быть создание новой традиции кафедры, организация кафедральных научных мероприятий, участие в которой будет поводом для гордости сотрудников и пр.

Принципы менеджмента качества.

В стандарте прописаны 7 основных принципов менеджмента качества, учет которых позволит высшему руководству добиваться стабильно высоких результатов работы по улучшению социально-психологического климата. Проанализируем каждый из принципов в выбранном нами контексте.

Ориентация на потребителей. В нашем случае потребителем процесса улучшения социально-психологического климата на кафедрах университетов будут непосредственно сами сотрудники – профессорско-преподавательский состав. Высшему руководству важно осознавать особенности данной категории людей. К ценностям педагога высшей школы мы можем отнести следующие: потребность в постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, в высоком качестве собственной работы, в академической свободе и сопутствующей ей ответственности, в возможности реализации активной, деятельностной жизни, в восприятии прекрасного (культура, природа), коллегиальность, альтруистичность (желание счастья другого человека – нацеленность на его развитие и успехи), наличие свободного времени для реализации иных жизненных потребностей кроме работы. Административное давление в принятии и развитии данных векторов в человеке, конечно же, использоваться не может. Все эти ценности определяют и выбор подходящих средств для формирования успешного социально-психологического климата. Часть наиболее подходящих из них, с нашей точки зрения, описана нами выше.

Лидерство. Данный принцип подразумевает, что ответственность за формирование благоприятного социально-психологического климата лежит на руководстве. Для заведующего кафедрой важно прописать стратегию развития кафедры, к которой будут благосклонны сотрудники – миссию, видение, политику, ценности, цели в области качества на текущий год. Также должен быть определен и план работы кафедры, в котором учитывались бы все выделенные материальные и нематериальные аспекты повышения мотивированности профессорско-преподавательского состава.

Взаимодействие работников. Подразумевается возможность участия каждого сотрудника в процессах, инициируемых кафедрой. То есть преподаватель должен иметь возможность предлагать свои варианты развития межличностных отношений на кафедре, а его подобное поведение должно поощряться руководством.

Процессный подход. Здесь подразумевается четкое понимание высшим руководством того, как именно следует формировать социально-психологический климат, что имеется на входе и что должны получить на выходе как результат, какие для этого требуются ресурсы, какие требования нормативных документов при этом следует учитывать.

Улучшение. С точки зрения идей качества, никогда нельзя останавливаться на уже достигнутом качестве, так как стагнация приводит к разрушению ранее созданных процессов. Для этого руководству и сотрудникам необходимо ставить для себя все более высокие цели и стремиться к развитию.

Принятие решений, основанное на свидетельствах. Любое решение руководства о том, как организовывать процесс, должно базироваться не на фантазиях и предположениях о том, что нужно сотрудникам, а на конкретных свидетельствах – это могут быть результаты опросов, личных бесед, изучение опыта организации работы на иных кафедрах, в других структурных подразделениях (можно и нужно использовать метод бенчмаркинга – изучения чужого опыта, как устроены процессы в других университетах, в других городах с их последующей адаптацией и использованием).

Менеджмент взаимоотношений. Подразумевается обеспечение адекватной коммуникации не только внутри кафедры, но и с другими кафедрами, с иными структурными подразделениями университета и прочими организациями. Это можно обеспечить проведением совместных мероприятий, выстраиванием благожелательных отношений взаимопомощи и взаимоподдержки и пр.

Таким образом, к наиболее важным способам повышения мотивации сотрудников кафедр и, соответственно, улучшения социально-психологического климата, которые могут использоваться высшим руководством, отнесем следующие:

– материальные: справедливая оплата труда, в которой эффективный контракт учитывает особенности сферы науки, в которой задействован преподаватель; обеспечение педагога всеми необходимыми для организации процесса ресурсами (информационными, материально-техническими);

– нематериальные: учет индивидуальности педагога при распределении учебно-воспитательной, научной нагрузки; возможность использования педагогом тех творческих подходов, которые, с его точки зрения, могут обогатить процесс преподавания; обеспечение «увиденности» педагога высшим руководством – без оценки личности педагога, но с оценкой качества его работы; организация разнообразных мероприятий (внутрикафедральных, общеуниверситетских, курсов повышения квалификации и т. п.); наличие системы педагогического наставничества (и системы преемственности – от старших коллег – к младшим); корпоративной культуры, которая будет формировать гордость у человека за его причастность к рабочим процессам; непрерывная оценка высшим руководством того, насколько комфортно сотрудникам работать на кафедре, поиск путей улучшения уже сформированного социально-психологического климата.

Их применение должно укладываться в идеологию стандартов качества, а именно – в соблюдение цикла PDCA, риск-ориентированного подхода и принципов менеджмента качества, которые мы раскрыли выше.

В качестве перспектив дальнейшего исследования предлагается проведение исследования – применение всех указанных мероприятий и оценка того, насколько сотрудники станут более (или менее) удовлетворены текущей работой (в сопоставлении с кафедрами, где подобные мероприятия реализовываться не будут).

Библиографический список

1. Кулик А.К., Чумак Д.В. Роль, значение и методы гармонизации социально-психологического климата в педагогическом коллективе. *Фотинские чтения – 2022 (осеннее собрание):* сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, приуроченной к 50-летию высшего строительного образования в Удмуртии. Ижевск, 2023: 100–106.
2. Gok K., Babalola T., Lakshman C., Sumanth J., Chi Vo L., Decoster S., Bansal A., Coşkun A. Enhancing employees' duty orientation and moral potency: Dual mechanisms linking ethical psychological climate to ethically focused proactive behaviors. *Journal of Organizational Behavior*. 2022; Vol. 44, Iss. 1: 157–175.
3. Weziak-Bialowolska D. Psychological caring climate at work, mental health, well-being, and work-related outcomes: Evidence from a longitudinal study and health insurance data. *Social Science & Medicine*. 2023; Vol. 323. Available at. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115841

4. Демидько Е.В., Мендель В.В. Актуальные проблемы совершенствования социально-психологического климата трудового коллектива высшего учебного заведения. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 6: 79.
5. Гладких В.В. Основные показатели и факторы социально-психологического климата в коллективе. *Диалог*. 2023; № 1: 33–36.
6. Михайлов А.С. *Социально-психологический климат в производственных группах в современных условиях*. Lиссертация ... кандидата психологических наук. Курск, 2014.
7. Федянин В.И., Квашнина Г.А., Сибирко М.А., Ефимов С.В. К проблеме формирования морально-психологического климата в ведомственных образовательных организация. *Сибирский пожарно-спасательный вестник*. 2023; № 1 (28): 174–180.
8. Zhenjing G., Chupradit S., Ku K.Y., Nassani, A.A. Haffar M. Impact of Employees' Workplace Environment on Employees' Performance: A Multi-Mediation Model. *Front Public Health*. 2022; № 10.
9. Гриценко О.А., Пивоварова Т.В. Оптимизация социально-психологического климата сотрудников образовательной организации ФСИН России. *Вопросы современной науки и практики*. 2022; № 2 (7): 83–90.
10. Мудрова И.О., Савинков С.Н. Влияние стиля руководства на социально-психологический климат в коллективе. *Вестник РМАТ*. 2023; № 2: 67–74.
11. Хадикова И.М., Моргоев А.В., Абазова А.А. Социально-психологический климат в коллективе как показатель корпоративной культуры вуза. *ЦИТИСЭ*. 2023; № 2 (36): 442–452.
12. Белоусова Е.А. Влияние социально-психологического климата на эффективность деятельности организации. *Экономика и социум*. 2022; № 3 (94): 591–594.
13. Барсукова М.И., Клоктунова Н.А., Рempель Е.А. Коммуникативная культура как важнейшая составляющая педагогического мастерства преподавателя высшей школы. *Педагогический журнал*. 2021; Т. 11, № 4-1: 139–145.
14. Бугаева И.О., Барсукова М.И., Клоктунова Н.А. Управленческий дискурс в пространстве медицинского вуза. *Всемирный день качества – 2021:* материалы II международной конференции. Саратов, 2021: 16–22.

References

1. Kulik A.K., Chumak D.V. Rol', znachenie i metody garmonizacii social'no-psihologicheskogo klimata v pedagogicheskom kollektive. *Fotinskie chteniya – 2022 (osennee sobranie):* sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, priurochennoj k 50-letiyu vysshego stroitel'nogo obrazovaniya v Udmurtii. Izhevsk, 2023: 100-106.
2. Gok K., Babalola T., Lakshman C., Sumanth J., Chi Vo L., Decoster S., Bansal A., Coşkun A. Enhancing employees' duty orientation and moral potency: Dual mechanisms linking ethical psychological climate to ethically focused proactive behaviors. *Journal of Organizational Behavior*. 2022; Vol. 44, Iss. 1: 157-175.
3. Weziak-Bialowolska D. Psychological caring climate at work, mental health, well-being, and work-related outcomes: Evidence from a longitudinal study and health insurance data. *Social Science & Medicine*. 2023; Vol. 323. Available at. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115841
4. Demid'ko E.V., Mendel' V.V. Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya social'no-psihologicheskogo klimata trudovogo kollektiva vysshego uchebnogo zavedeniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 6: 79.
5. Gladkih V.V. Osnovnye pokazateli i faktory social'no-psihologicheskogo klimata v kollektive. *Dialog*. 2023; № 1: 33-36.
6. Mihajlov A.S. *Social'no-psihologicheskij klimat v proizvodstvennyh gruppah v sovremennyh usloviyah*. Lissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Kursk, 2014.
7. Fedyanin V.I., Kvashnina G.A., Sibirko M.A., Efimov S.V. K probleme formirovaniya moral'no-psihologicheskogo klimata v vedomstvennyh obrazovatel'nyh organizaciya. *Sibirskij pozharno-spasatel'nyj vestnik*. 2023; № 1 (28): 174-180.
8. Zhenjing G., Chupradit S., Ku K.Y., Nassani, A.A. Haffar M. Impact of Employees' Workplace Environment on Employees' Performance: A Multi-Mediation Model. *Front Public Health*. 2022; № 10.
9. Gricenko O.A., Pivovarova T.V. Optimizaciya social'no-psihologicheskogo klimata sotrudnikov obrazovatel'noj organizacii FSIN Rossii. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki*. 2022; № 2 (7): 83-90.
10. Mudrova I.O., Savinkov S.N. Vliyanie stilya rukovodstva na social'no-psihologicheskij klimat v kollektive. *Vestnik RMAT*. 2023; № 2: 67-74.
11. Hadikova I.M., Morgoev A.V., Abazova A.A. Social'no-psihologicheskij klimat v kollektive kak pokazatel' korporativnoj kul'tury vuza. *CITIS`E*. 2023; № 2 (36): 442-452.
12. Belousova E.A. Vliyanie social'no-psihologicheskogo klimata na `effektivnost' deyatel'nosti organizacii. `*Ekonomika i socium*. 2022; № 3 (94): 591-594.
13. Barsukova M.I., Kloktunova N.A., Rempel' E.A. Kommunikativnaya kul'tura kak vazhnejshaya sostavlyayuschaya pedagogicheskogo masterstva prepodavatelya vysshej shkoly. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2021; T. 11, № 4-1: 139-145.
14. Bugaeva I.O., Barsukova M.I., Kloktunova N.A. Upravlencheskij diskurs v prostranstve medicinskogo vuza. *Vsemirnyj den' kachestva – 2021:* materialy II mezhdunarodnoj konferencii. Saratov, 2021: 16-22.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 37.018.1+37.013.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-307-311

Sultanbayeva K.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ski57@ya.ru*
Gorbunova O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ofgorbunova@mail.ru*
Oyun M.M., *senior teacher, Kyzyl Pedagogical College, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ommochur@mail.ru*

SOCIAL WELL-BEING OF REPRESENTATIVES OF ETHNIC DIASPORAS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE SCHOOL. The article presents results of an empirical study of the social well-being of representatives of ethnic diasporas among younger schoolchildren who live in Abakan of the Republic of Khakassia. The objective of this article is to show the research results obtained by a team of scientists during the implementation of the RFBR grant project No. 20-013-006661 in the period 2020-2022 using the developed comprehensive questionnaire and subsequent comparative, content analysis. The survey concerned important aspects of life, such as: family composition, satisfaction with the standard of living of the family, health status, a sense of safety and security of children, satisfaction with school and attitude to it; relationship with peers, teachers. In general, a prosperous picture of the social well-being of younger schoolchildren from ethnic families of diasporas in the multicultural space of Abakan has been revealed, research prospects of this topic have been identified.
Key words: **ethnic diaspora family, multicultural educational space, junior school student, social well-being, wealth**

К.И. Султанбаева, *д-р пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ski57@ya.ru*
О.Ф. Горбунова, *канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ofgorbunova@mail.ru*
М.М. Оюн, *ст. преп., Кызылский педагогический колледж Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: ommochur@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ДИАСПОР В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты эмпирического исследования социального самочувствия младших школьников – представителей этнических диаспор, проживающих в г. Абакане Республики Хакасия. Целью данной статьи является ознакомление с исследовательскими результатами, полученными коллективом ученых в процессе выполнения проекта гранта РФФИ № 20-013-006661 в период 2020–2022 гг. с использованием беседы, разработанного комплексного анкетного опросника и последующего сравнительно-сопоставительного, контент-анализа. Анкетирование касалось важных жизненных аспектов, таких как состав семьи, удовлетворенность уровнем жизни семьи, состояние здоровья, чувство безопасности и защищенности детей, удовлетворенность учебой в школе и отношение к ней; отношение со сверстниками, учителями. В целом выявлена благополучная картина социального самочувствия младших школьников из этнических семей диаспор в поликультурном пространстве г. Абакана, обозначены исследовательские перспективы данной тематики.
Ключевые слова: **семья этнической диаспоры, поликультурное образовательное пространство, младший школьник, социальное самочувствие, благополучие**

Динамичные изменения современной жизни под влиянием глобализации, называемые трансформацией, и связанные с ней процессы привели к миграции семей, вынужденных осваивать и проживать в новых для себя регионах, в частности в Южной Сибири. На территории Республики Хакасия сегодня проживает множество этнических диаспор, объединяющихся в самоуправляемые общественные организации (более 40) или неформальные сообщества по религиозной принадлежности и профессиональной деятельности. В целях обеспечения мирного сосуществования различных этнокультурных и конфессиональных групп населения в едином пространстве государственными органами проводится достаточно ощутимая национальная и межнациональная политика. Однако социализация и воспитание подрастающего поколения мигрантов в духе общероссийской идентичности – это не только реальная задача принимающих властей, но и проблема самого принимающего сообщества, которое на уровне образовательных учреждений вынуждено самостоятельно находить решения, отвечающие требованиям правового законодательного поля и морально-нравственным традициям общества. При этом зачастую незнание особенностей этнокультурного кода представителей различных диаспор местными педагогами, руководством школы может привести к конфликтам или неприятным событиям. С другой стороны, мигрирующие граждане не всегда готовы изменить свое социальное поведение с учетом принятых на местах социокультурных традиций. Возникающие противоречия и проблемы невозможно решать без научно обоснованных исследовательских данных, позволяющих получить общую картину о состоянии традиций воспитания, социального самочувствия детей в этнических семьях диаспор. Актуальность проведенного исследования обусловлена практической потребностью изучения и выявления особенностей социального самочувствия детей в семьях диаспор, проживающих в Южно-Сибирском регионе.

Цель настоящей работы видится в популяризации результатов исследования актуальной проблемы социального самочувствия школьников из этнических семей диаспор, проживающих в поликультурном пространстве Республики Хакасия.

Задачи исследования: выявить и охарактеризовать социальное самочувствие младших школьников из семей диаспор, посещающих городскую школу; определить особенности практик семейного воспитания у представителей диаспор, проживающих в Хакасии и соседних регионах; рассмотреть взаимосвязь семейных традиций воспитания и социального самочувствия младших школьников.

Теоретическая значимость исследования заключена в обогащении известных теорий поликультурного и этнокультурного взаимодействия, а также семейного воспитания новыми сведениями о регионально-национальных особенностях этнокультурного воспитания в семьях диаспор; в установлении тесной взаимосвязи семейных традиций воспитания и социального самочувствия младших школьников.

Практическая значимость исследования видится в возможностях использования полученных выводов педагогами, руководителями школ и общественных организаций в просветительно-воспитательной работе с семьями, а также в предупреждении проявлений экстремизма со стороны отдельных этнических групп в регионе. Несомненно, полученные сведения будут полезны специалистам социальных ведомств при оказании профессионального сопровождения семей.

На территории Хакасии обитают диаспоры из многих регионов бывшего Советского Союза: Казахстана, Киргизии, Армении, Азербайджана, Узбекистана, Украины и др. Этнические диаспоры представляют собой устойчивые совокупности людей единого этнического происхождения (одной или нескольких родственных национальностей), живущих в иноэтническом окружении за пределами своей исторической родины [2; 3]. Как правило, они имеют добровольные социальные организации или коллективные сообщества для адаптации и функционирования на новом месте, при этом сохраняют основные или важные характеристики национальной самобытности своего народа, поддерживают традиции, содействуют сохранению языка и национальной культуры. Активно развивающиеся миграционные процессы ставят задачу бесконфликтного межкультурного взаимодействия народов в едином поликультурном и полиэтническом пространстве, охватывающем все социально-экономические сферы и системы образования и культуры [4].

В поликультурном социуме этническая семья с детьми, безусловно, живет по всеобщим законам и одновременно развивается как отдельная ячейка этнической диаспоры. Дети, проживающие в таких семьях, являются более чувствительными к социальным переменам, поэтому социальное благополучие и самочувствие детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном пространстве школы представляет особый исследовательский интерес.

Исходя из сказанного, отметим, что методологически значимым является трактовка понятия «социальное самочувствие» с позиций социологии, психологии, социальной антропологии, философии. Несмотря на различие его трактовок, чаще всего оно рассматривается как реальное жизненное явление, которое становится объектом социально-психологических и социологических исследований и отражает состояние социального благополучия человека в обществе. Социальное самочувствие как одно из проявлений социального благополучия человека имеет сложную структуру, в которой выделяются две обширные составляющие: социальное самочувствие индивида и социальное самочувствие групп людей, общества в целом.

В содержательное поле рассматриваемого понятия включаются показатели психологического и физического состояния человека – это его здоровье и уровень психологического комфорта. Так, современные исследователи (О.Л. Барская, В.В. Иванова, Н.Я. Лепешкин) утверждают, что социальное самочувствие индивида может быть оценено через отношение между уровнем притязаний человека и уровнем удовлетворенности реализованными жизненными потребностями [5; 6; 7]. Данная характеристика ярко проявляет себя во всех сферах жизнедеятельности: семейной, профессиональной, экономической, образовательной, коммуникативной, бытовой [8; 9; 10].

Педагогическая составляющая социального самочувствия акцентирует пристальное внимание на интеграции когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в структуре личности. Вопросы социального самочувствия невозможно рассматривать вне факторов влияния социальных условий на уровень жизни человека, на его социализацию. Социальное самочувствие обеспечивается и влиянием такого важного фактора, как воспитание в семье и обществе [10; 11].

Обобщенная трактовка социального самочувствия содержит социально-эмоциональный аспект оценки представителями социальной группы своего общественного положения, уровня удовлетворения социально-экономических и духовных потребностей, интересов, а также и субъективное ощущение физиологической и психологической комфортности внутреннего состояния индивида, его душевного комфорта [2; 3]. Так, в недавнем исследовании социального самочувствия детей немецкой диаспоры, проведенном М.Я. Добрей и М.Л. Мальчевской, обоснована взаимосвязь социального самочувствия ребенка с ценностным отношением к семье через эмоционально-личностное восприятие своей семьи [11].

Исследователи отмечают, что человек не может выступать безучастным наблюдателем разнообразных жизненных событий. Условия жизни и деятельности, в которых он находится, мотивируют его к преобразованиям, подводят к переосмыслению своей прошлой и будущей жизни. В связи с этим выделяются основные реакции человека на окружающую среду: пассивный ответ на воздействия внешних обстоятельств; адаптивный, приспособительный; активный, предполагающий их изменение в соответствии с потребностями и желаниями человека. Таким образом, по мнению А.Л. Стризое, структура параметров оценки социального самочувствия будет включать в себя «приоритетные для человека потребности, адаптацию к условиям жизни в заданных обстоятельствах, активность личности» [12, с. 61].

В социологическом аспекте «социальное самочувствие», по определению Т. Лондаджим, включает в себя следующие показатели: «ощущение человеком удовлетворенности его состоянием здоровья (последнее во многом зависит от ряда социальных факторов, таких как уровень потребления, развитие здравоохранения и состояние медицинского обслуживания и др.); удовлетворенность (или неудовлетворенность) материальным положением, социальным статусом, профессиональной деятельностью, правовой защищенностью, обустроенностью семьи; межличностными отношениями; а также состоянием политической, социально-экономической, экологической, межнациональной ситуации в регионе проживания и в стране в целом» [13, с. 8].

Разделяя мнение А.Л. Стризое, в своем исследовании Т. Лондаджим рассматривает социальное самочувствие как некий «результат», «индикатор успешности процесса адаптации» [13, с. 14]. Следует согласиться с этими авторами в том, что «социальное самочувствие складывается из трех составляющих: внутреннего состояния человека (здоровье, настроение, испытываемые чувства счастья, оптимизма); оценки внешних условий (восприятие ситуации в стране и времени, в котором человеку приходится жить); восприятия собственного положения в новых условиях» [13, с. 18–19].

Раскроем сущностное понимание термина «социальное самочувствие» применительно к ребенку. Согласно исследованиям Д.Н. Багрецова, Н.Е. Симонович и других, это есть психологическое состояние, комфортность проживания ребенка в семье, удовлетворённость внутрисемейными взаимоотношениями и взаимодействием с членами семьи, а также комфортное и эмоциональное благополучие детей не только в семье, но и в дошкольном учреждении или школе [8; 7]. Комфортное ощущение означает чувство защищенности и безопасности ребенка в семье и ближайшем окружении. Немаловажными детерминантами социального самочувствия личности являются и такие как социальное положение семьи, соответствие системы ценностей семьи требованиям общества, наличие жизненных планов и перспектив развития семьи и др. Опираясь на исследования Ф.А. Мустаевой, О.Л. Потрикеевой, под социальным самочувствием семьи как общественным феноменом мы будем понимать «систему (совокупность) ощущений членов семьи, свидетельствующих о той или иной степени социальной, физиологической, эмоциональной и психологической ее комфортности» [14, с. 99]. Понятие «социальное самочувствие семьи» тесно переплетается с понятием «социальное благополучие семьи» и в семейной практике во многом определяет эмоциональное благополучие ребенка в семье.

Е.Г. Клачкова характеризует социальное благополучие ребенка как «устойчиво положительное, комфортное эмоциональное его состояние, которое является основой отношения ребенка к миру и влияет на особенности его переживаний, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками» [10, с. 67]. В число объективных показателей социального благополучия семьи входят материальное благополучие, обе-

спеченность жильем, удовлетворенность жизнью в целом, модель проведения досуга, состояние здоровья, оценка социальной среды. В качестве субъективных показателей социального благополучия семьи рассматриваются оценка психологического комфорта личности, самореализация через образование, отношения в семье, отношение к культурным и духовным ценностям, уровень этнической самоидентификации.

Итак, социальное самочувствие – это показатель состояния физиологической (физической) и психологической комфортности детей в семье и социуме. Оно охватывает несколько составляющих: это комфортное ощущение себя во взаимодействии с взрослыми и сверстниками в социальных институтах; толерантные отношения в группе сверстников; психологическая и эмоциональная удовлетворенность внутрисемейным состоянием (комфорт семейных и социальных взаимоотношений), чувство безопасности и защищенности, безусловное принятие системы ценностей семьи, удовлетворенность состоянием здоровья.

Ведущими методами исследования выбраны анонимное анкетирование, беседа, сравнительный анализ и контент-анализ. Анкетный опросник разработан коллективом авторов в рамках проведенного исследования по проекту гранта РФФИ № 20-013-00661 и включал 26 вопросов [15, с. 144–147]. Вопросы касались следующих аспектов: удовлетворенности уровнем жизни семьи, состояния здоровья, чувства личной безопасности и защищенности, удовлетворенности учебой в школе и отношения к ней; социально-личностной активности, отношений со сверстниками и учителем; наличия друзей и отношений с ними и др.

Принимая во внимание все показатели социального самочувствия, рассмотрим результаты исследования социального самочувствия младших школьников из этнических диаспорных семей, живущих в поликультурном окружении в городе Абакане. Как показывают наши наблюдения, концентрация обучающихся из диаспорных семей в городе приходится на общеобразовательные учреждения микрорайонов с частным сектором проживания: СОШ № 2, СОШ № 3, СОШ № 7, СОШ № 11, СОШ № 20.

Наше локальное исследование в 2021–2022 гг. в МБОУ «СОШ № 3» и «СОШ № 11» г. Абакана Республики Хакасия было направлено на выяснение социального самочувствия младших школьников – представителей некоторых этнических диаспор: тувинской, киргизской, узбекской, азербайджанской. В исследовании участвовали 60 младших школьников 8–10 лет, из них 30 мальчиков (50%) и 30 девочек (50%); по этническому составу: 29 (48,3%) тувинцев, 17 (28,3%) киргизов, 8 (13,3%) узбеков, 6 (10%) азербайджанцев.

Результаты беседы и опроса показали, что в основном семьи, в которых проживают дети – многодетные. В частности, 22 (36,6%) семьи из числа обследуемых имеют по трое детей; 15 (25%) семей – по четыре ребенка; 11 (18%) семей – от пяти до девяти детей, остальные 12 (20%) – по двое детей. Все дети проживают в полных семьях, со своими родителями (87%), только с мамой проживают 13% младших школьников. Во многих семьях проживают бабушка и дедушка (10%) и другие родственники (20%). Дети отметили, что у них есть близкие родственники, с которыми они часто общаются (76,7%).

Согласно полученным ответам, опрошенные дети имеют достаточно полные представления о членах своей семьи, их взаимосвязях с родственниками, проявляют эмоциональное отношение к ним и включают родственные связи в круг «ближайшего» семейного окружения. Так, они отмечали, что родственники часто приходят к ним в гости, оказывают определенную материальную помощь, например, покупают вещи и продукты; дарят подарки; поддерживают морально; помогают в учебе. Можно утверждать о наличии устойчивых родственных связей в исследуемых этнических семьях. Дети отмечали, что они хорошо знают своих родственников и любят общаться с ними. Зафиксированы такие ответы школьников: «Открываю им дверь, каждый день говорю, что люблю их» (Акинай, киргизка); «Я их люблю и готова им помочь в любую минуту» (Асема, киргизка); «Мне они очень дороги, потому, что родные» (Чодура, тувинка). В свою очередь, дети показали в ответах, что вместе с родителями оказывают разного рода помощь родственникам: «помогаем деньгами»; «купили телефон»; «помогаем делать необходимые дела»; «помогаю делать уборку»; «нянчусь с маленькими детьми»; «хожу в магазин за продуктами»; «помогаю поднимать тяжести» и др.

Следующий вопрос касался организации досуга в свободное от учебы время. Большинство детей (67%) отметили, что они имеют определенные увлечения: занимаются спортом – (27%); любят рисовать – (15%); занимаются танцами – (12%); занимаются музыкой – (13%). Среди прочих увлечений младшие школьники отметили чтение художественной литературы, занятия акробатикой, плаванием, рисованием, и занятие рукоделием, а также любят мастерить поделки. 38% младших школьников предпочитают гулять на улице и общаться с друзьями. 23,3% респондентов отметили, что «чаще сидят за компьютером или в телефоне». Дети отвечали, что оказывают помощь родителям по хозяйству: «делаю уборку», «помогаю маме по хозяйству», «помогаю нянчиться с младшими детьми», «хожу в магазин», «учу уроки» и др.

Группа вопросов касалась субъективного ощущения физиологической и психологической комфортности младших школьников в школе. Так, 54 (83%) школьника показали, что им нравится учиться в школе; 4 (6,7%) человека затруднились с ответом, а 2 (3,3%) – дали отрицательный ответ. Что касается самочувствия опрошенных, большинство школьников 48 (80%) указали, что чувствуют себя в школе хорошо и комфортно, 9 человек (15%) затруднились с ответом и 3 (5%) школьников дали отрицательный ответ – не любят ходить в школу. 49 (81,7%) учащихся отметили, что довольны отношением к себе учителей; 6 (10%) человек затруднились с ответом, 5 (8,3%) дали отрицательный ответ.

Для уточнения авторитетной личности для младшего школьника задавали вопрос: «Если ты попадаешь в трудную жизненную ситуацию, к кому чаще всего обращаешься за помощью?». Получены следующие ответы: 49 (81,7%) детей выбрали родителей; 6 (10%) – выбрали друзей, 2 (3,3%) – родственников (брата или сестру). И только 3 человека (5%) доверились бы учителю в школе. Очевидно, что авторитетным лицом для младших школьников – представителей этнических диаспор являются родители.

Следующий вопрос касался эмоционального самочувствия младших школьников. На вопрос «Чего ты боишься больше всего?», получены ответы, сведенные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты изучения эмоционального самочувствия младших школьников

Содержание ответов детей	Кол-во ответов	Проценты, %
боятся получить «двойку»	39	65
боятся отвечать у доски	36	60
боятся насмешек со стороны одноклассников	32	53,3
боятся плохого отношения к себе сверстников или одноклассников	12	20
боятся наказания родителей	10	16,7
Боятся болезней и боли: «здоровье нужно беречь»	27	45

Несмотря на общее благоприятное впечатление о школьной жизни младших школьников, очевидным является наличие у них эмоционального дискомфортного состояния во время ответов у доски, боязнь получить «двойку», а также возможные насмешки со стороны одноклассников. Подобные страхи детей заслуживают педагогического внимания и требуют воспитания культуры общения у школьников.

Мы попытались выявить социальное окружение младших школьников. Большинство (93%) детей имеет друзей, среди которых 50% – представители разных национальностей (тувинцы, русские, киргизы, хакасы, узбеки). На вопрос: «Какой национальности твои друзья?» дети отвечали: «разные», «много национальностей», «Я дружу со всеми», «русские, киргизы, тувинцы». 38% младших школьников среди друзей указали русских детей. В своих друзьях они ценят такие нравственные качества, как честность, взаимопонимание, доверие, скромность, общительность, преданность и верность, искренность, доброту, желание прийти на помощь и поддержать в трудную минуту, умение выслушать. Можно отметить, что этническая принадлежность друга для младшего школьника не принципиальна. 52 родителя (86,7%) младших школьников одобряют выбор его друзей, только 3 (5%) школьников отметили, что родители не поддерживают выбор друга, 2 (3,3%) не дали ответа.

С целью исследования психологической и эмоциональной удовлетворенности младших школьников детско-родительскими отношениями в семье задавали вопрос о том, как часто родители говорят ребенку о родительской любви, а также каким образом это проявляется. Детям предлагалось самостоятельно выбрать 3 наиболее важных варианта ответа. Полученные ответы приведены в табл. 2.

Таблица 2

Содержание ответов детей	Количество выбранных ответов	Проценты, %
родители (чаще всего мама) часто обнимают и целуют	51	85
родители постоянно интересуются их успехами в школе	31	53
внимательно выслушивают, когда у ребенка проявляется в этом потребность	30	50
родители покупают все то, что захочет ребенок	25	41,6
родители занимаются с ними интересной деятельностью	39	65

Несмотря на то, что большинство многодетных семей, когда родители постоянно заняты по хозяйству и уходом за детьми, они находят время на личное общение с ребенком, умеют выслушать и помогают в выполнении каких-либо заданий учителя.

Изучали методы воспитания ребенка в семье через субъективную оценку младших школьников. Так, на вопрос: «Как часто тебя наказывают или ругают родители, когда ты провинишься?» 27 (45%) детей дали отрицательный ответ (не ругают и не наказывают). 25 (42%) респондентов отметили, что это происходит иногда, когда очень сильно провинится. 5 (8,3%) человек затруднились с ответом.

И только 3 (5%) младших школьников отметили, что их часто наказывают или ругают родители.

Судя по ответам детей, наказание как метод воспитания в этнических семьях используется обоснованно – редко и по делу. Следующие ответы о методах наказания младших школьников в семье подтверждают данное умозаключение. Данные приведены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования методов наказания младших школьников родителями

Содержание ответов младших школьников	Количество выборов	Проценты, %
объясняют, что «так нельзя» и почему	41	68,3
запрещают пользоваться компьютером или телефоном	19	32
лишают прогулки	13	21,6
лишают карманных денег	12	20
кричат и ругаются	11	18,3
приказывают	8	13,3
ставят в угол	4	6,7
могут шлепнуть	3	5
угрожают	2	3,3
бьют	1	1,7

Ответы детей свидетельствуют об отсутствии жестких наказаний в этнических семьях и указывают на готовность родителей к диалогу с ребенком. Дети отмечали, что родители общаются с ними каждый день: 40 (66,6%) младших школьников отметили это в ответе на следующий вопрос. Ответ «иногда» выбрали 13 (21,6%) детей, «очень редко» – 5 (8,3%) детей.

Важный в нашем исследовании вопрос касался языка общения в семье. 39 (65%) младших школьников отметили, что родители общаются с ними на двух языках: «родном и русском». А 11 (18,3%) младших школьников ответили, что родители в семье разговаривают с ними на родном языке. 10 (16,7%) детей показали, что родители общаются с ними только на русском языке. Очевидна тенденция развивающегося двуязычия в диаспорных семьях г. Абакана.

Изучение существующих в семье семейных традиций дало следующие результаты. Большинство младших школьников подтвердили наличие семейных традиций: 43 (51,6%), 13 (22%) отвечавших затруднились с ответом, 4 (6,6%) человека ответили отрицательно. Среди семейных традиций дети указали следующие: «встреча гостей», «посещение гостей», «совместный ужин за столом», «празднование всей семьей праздников», «выезд на дачу», «поездка на природу всей семьей», «посещение всей семьей кафе», «вместе что-то делать: рисовать, лепить, заниматься рукоделием, что-то мастерить», «помощь по дому». Многие дети в своих ответах в качестве традиции отмечали празднование дней рождения, а также календарных и народных праздников: Новый год, 8 Марта, День Победы, 23 февраля, Пасха, Масленица. Крайне редко назывались национальные праздники, такие как тувинский Шагаа (Новый год), Намаз (кирг.), Курбан байрам, Навруз, Ураза байрам (узбекский).

Вместе с тем, как показывают наблюдения педагогов школ с большим количеством детей мигрантов, в образовательных учреждениях существуют проблемы взаимодействия с родителями, занимающими потребительскую позицию в отношении к «местным», которая чаще всего выражается в уходе от решения учебных проблем их детей, нежелании участвовать в воспитательной работе школы и попытке к самоизоляции от культуры социума по «религиозным» мотивам.

Как показали результаты изучения социального самочувствия младших школьников, в этнических семьях диаспор г. Абакана в целом фиксируется благоприятная картина, характеризующаяся расширенными социальными контактами школьников, влиянием цифровых технологий и межкультурным общением со сверстниками в образовательной деятельности. Большинство детей из семей диаспор проживают в полных семьях, в социальном окружении близких родственников.

Выявили, что этнические семьи диаспор характеризуются многодетностью, наличием достаточно крепких родственных связей и соблюдением общепринятых традиций в межличностных взаимоотношениях, общением преимущественно на родных языках. Этнокультурные традиции семей диаспор тесно связаны с религиозными празднично-обрядовыми традициями, большей частью коллективными. Очевидно, что благоприятному социальному самочувствию младших школьников способствуют семейные традиции и поддержка со стороны родителей и родственников.

В поликультурной образовательной среде городской школы у детей в целом формируются адекватные представления о нормальном межкультурном взаимодействии со сверстниками. Анкетирование показало, что активные родители для успешной социализации и творческого развития детей определяют их в дополнительные кружки, спортивные секции и различные центры развития. Наблюдается активно развивающаяся тенденция к билингвизму, при котором сохранность родных языков для представителей диаспорных групп осуществляется в семейно-бытовом общении, прежде всего.

В результате впервые проведенного комплексного исследования социального самочувствия младших школьников – представителей этнических диаспор нашего региона получены новые знания о том, что современные интернет-технологии неоднозначно влияют на общение и взаимодействие родителей с детьми: родители озабочены снижением интереса детей к учебе, межличностному общению. Ими отмечено снижение интереса детей к играм на улице, а также к родной этнической культуре в условиях поликультурного социума.

При наличии внешне благоприятной картины за пределами внимания остаются такие педагогические проблемы, как гражданско-патриотическое воспитание детей из диаспор: готовы ли они в будущем однозначно принять российскую и региональную идентичность? Насколько они ориентированы на социально-культурные ценности принимающего сообщества: производительный труд во благо малой родины, непрерывное образование, религиозная терпимость и межкультурное сотрудничество, природоохранная деятельность в Хакасии, культурное самоопределение.

Поставленные проблемы могут стать перспективными для проведения исследовательских направлений, создания комплексной культурно-образовательной программы вовлечения представителей этнических диаспор в совместное решение возникающих проблем в городе или республике.

Библиографический список

1. Попков Ю.В. Этносоциальные процессы в Сибири: актуальные вопросы теории и практики. *Новые исследования Тувы*. 2016; № 2. Available at: http://nit.tuva.asia/nit/article/view/92
2. *Социальное самочувствие населения в условиях реформ: региональный аспект.* Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2011.
3. *Социология: Энциклопедия*. Составитель А.А. Грицанов и др. Минск: Книжный дом, 2003.
4. Иванова В.В. Социальное самочувствие как способ оценки благополучия жизни населения региона. *Проблемы социально-экономического развития Сибири.* 2015; № 3 (21): 9–12.
5. Барская О.Л. *Социальное самочувствие: методологические и методические проблемы исследования.* Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 1989.
6. Лепешкин Н.Я. *Социальное самочувствие населения на современном этапе трансформации российского общества: региональный аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Хабаровск, 2006.
7. Симонович Н.Е. Понятие и содержательные аспекты социального самочувствия. *Вестник РГГУ.* Серия: Психология. Педагогика. 2012; № 15 (95): 258–265.
8. Багрецов Д.Н., Симонович Н.Н., Бокова Н.В., Симонович Г.Н., Максимова О.А. Воспитание личности через социальное самочувствие: психологические аспекты. *Молодежь и наука.* 2017; № 5: 49–56.
9 Русалинова А.А. *Социальное самочувствие подростков с опытом пребывания в маргинальной среде*. Available at: http://www.psyhodic.ru/arc.php?page.ru
10. Клачкова Е.Г. Эмоциональное здоровье дошкольников как основа социально-коммуникативного развития. *Методист.* 2015; № 9: 66–68.
11. Добря М.Я., Мальчевская М.Л. Исследование ценностных отношений к семье как показатель социального самочувствия детей немецкой диаспоры, проживающих в Республике Хакасия. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 25–29.
12. Стризое А.Л. Социальное самочувствие: между реформистским проектом и здравым смыслом. *Социальное самочувствие населения в современной России*. Ростов-на-Дону, 2010: 214–217.
13. Лондаджим Т. *Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2012.
14. Мустаева Ф.А., Потрикеева О.Л. Социальное самочувствие семьи в современных условиях. *Социологические науки*. 2013; № 8 (38): 95–102.
15. Султанбаева К.И., Горбунова О.Ф., Дорофеева Т.А., Добря М.Я., Ефимова О.Е. *Влияние систем семейного воспитания современных диаспор на социальное благополучие и образование детей (на примере Южно-Сибирского региона).* Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2022.

References

1. Popkov Yu.V. `Etnosocial'nye processy v Sibiri: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2016; № 2. Available at: http://nit.tuva.asia/nit/article/view/92
2. *Social'noe samochuvstvie naseleniya v usloviyah reform: regional'nyj aspekt.* Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2011.

3. Sociologiya: `Enciklopediya. Sostavitel' A.A. Gricanov i dr. Minsk: Knizhnyj dom, 2003.
4. Ivanova V.V. Social'noe samochuvstvie kak sposob ocenki blagopoluchiya zhizni naseleniya regiona. *Problemy social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Sibiri.* 2015; № 3 (21): 9-12.
5. Barskaya O.L. *Social'noe samochuvstvie: metodologicheskie i metodicheskie problemy issledovaniya.* Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1989.
6. Lepeshkin N.Ya. *Social'noe samochuvstvie naseleniya na sovremennom `etape transformacii rossijskogo obschestva: regional'nyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Habarovsk, 2006.
7. Simonovich N.E. Ponyatie i soderzhatel'nye aspekty social'nogo samochuvstviya. *Vestnik RGGU*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. 2012; № 15 (95): 258-265.
8. Bagrecov D.N., Simonovich N.N., Bokova N.V., Simonovich G.N., Maksimova O.A. Vospitanie lichnosti cherez social'noe samochuvstvie: psihologicheskie aspekty. *Molodezh' i nauka.* 2017; № 5: 49-56.
9 Rusalinova A.A. *Social'noe samochuvstvie podrostkov s opytom prebyvaniya v marginal'noj srede*. Available at: http://www.psyhodic.ru/arc.php?page.ru
10. Klachkova E.G. `Emocional'noe zdorov'e doshkol'nikov kak osnova social'no-kommunikativnogo razvitiya. *Metodist.* 2015; № 9: 66-68.
11. Dobrya M.Ya., Mal'chevskaya M.L. Issledovanie cennostnyh otnoshenij k sem'e kak pokazatel' social'nogo samochuvstviya detej nemeckoj diaspory, prozhivayuschih v Respublike Hakasiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 25-29.
12. Strizoe A.L. Social'noe samochuvstvie: mezhdu reformistskim proektom i zdravym smyslom. *Social'noe samochuvstvie naseleniya v sovremennoj Rossii*. Rostov-na-Donu, 2010: 214-217.
13. Londadzhim T. *Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov, obuchayuschihsya v rossijskih vuzah.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.
14. Mustaeva F.A., Potrikeeva O.L. Social'noe samochuvstvie sem'i v sovremennyh usloviyah. *Sociologicheskie nauki.* 2013; № 8 (38): 95-102.
15. Sultanbaeva K.I., Gorbunova O.F., Dorofeeva T.A., Dobrya M.Ya., Efimova O.E. *Vliyanie sistem semejnogo vospitaniya sovremennyh diaspor na social'noe blagopoluchie i obrazovanie detej (na primere Yuzhno-Sibirskogo regiona)*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2022.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 004.91 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-311-314

Usachev A.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Yelets Bunin State University (Yelets, Russia), E-mail: a.usacev@mail.ru*
Usacheva I.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yelets Bunin State University (Yelets, Russia), E-mail: mali78@mail.ru*
Grishaeva Yu.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: j.m.g@mail.ru*

PROBLEMS OF DIGITALIZATION IN THE HUMANITIES. The pace of development of sciences today exceeds all expectations. Digitalization is becoming a noticeable trend, which takes over education, everyday life, other fields of science and life, and keeps modern society in constant tension because sometimes it develops unpredictably. The meaning of digitalization is that the levels of high-tech products and services are increasing. Humanities have become one of such spaces that are undergoing digitalization. It is no secret that many aspects of the humanities are undergoing digitalization – this concerns digital media of texts, a collection of library collections. Digital resources and tools are rapidly mastering the space of the humanities and forcing them to keep up with the times. That is why the humanities of digital sciences is a space of knowledge that is structurally located at the intersection of computer technology with humanities disciplines. Such a combination of fields of knowledge leads to the fact that there is a constant use of digital products in the field of humanities, an analysis of those areas that can combine digital components is carried out. Digital Humanities are becoming a pillar of the sciences in the sense that those areas of humanitarian knowledge that are being born as a new source of knowledge are being discovered on an ongoing basis [1, c.48]. The position of interdisciplinary research is being strengthened. Digitalization, by definition, is a source of knowledge, its production and dissemination.

Key words: **Digital Humanities, strategy, method, software, humanities, scientific perspective**

А.В. Усачев, *д-р филос. наук, доц., Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: a.usacev@mail.ru*
И.Н. Усачева, *канд. пед. наук, доц., Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: mali78@mail.ru*
Ю.М. Гришаева, *д-р пед. наук, доц., проф., Московский педагогический государственный университет, E-mail: j.m.g@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Темп развития наук сегодня превышает все ожидания. Заметной тенденцией становится цифровизация, которая завладевает образованием, бытом, другими областями науки и жизни, и держит в постоянном напряжении современное общество потому, что иногда развивается непредсказуемо. Смысл цифровизации состоит в том, что повышаются уровни высокотехнологической продукции и услуг. Одним из таких пространств, которые подвергаются цифровизации, стали гуманитарные науки. Не секрет, что многие стороны гуманитарных наук подвергаются цифровизации – это касается цифровых носителей текстов, собрание библиотечных фондов. Цифровые ресурсы и инструменты быстрыми темпами осваивают пространство гуманитарных наук и заставляют их идти в ногу со временем. Именно поэтому гуманитарные цифровые науки – это пространство знаний, которые структурно располагаются на пересечении компьютерных технологий с гуманитарными дисциплинами. Такое сочетание областей знания приводит к тому, что происходит постоянное использование цифровых продуктов в области гуманитарных наук, проводится анализ тех сфер, которые могут сочетать в себе цифровые компоненты. DH (Digital Humanities – цифровая гуманитаристика) становится опорой наук в том смысле, что обнаруживают на постоянной основе те области гуманитарного знания, которые рождаются в качестве нового источника знания. Укрепляется положение междисциплинарных исследований. Цифровизация по определению является источником получения знаний, их производства и распространения.

Ключевые слова: **Digital Humanities, стратегия, метод, программное обеспечение, гуманитарные науки, научная перспектива**

В современных гуманитарных науках DH – это одно из направлений исследований, которое рекордно быстрыми темпами развивается и дает определенные результаты. Обнаруживая новые стратегии и методы, DH становится отправной точкой для новых видов деятельности и образования, для использования возможностей в области высокой науки.

Целью является анализ тенденций цифровизации гуманитарных наук. DH становится основой для того, чтобы использовать программное обеспечение на тех сторонах гуманитарных знаний, которые объективно используют цифровые ресурсы. Объектом выступают многочисленные материалы, посвященные организации цифровизации гуманитарных наук. DH имеет отличительную черту, которая характерна для пересечения гуманитарных наук и цифровых технологий.

Задачи исследования заключаются в том, что гуманитаристика располагает новыми методами для проведения исследований и на постоянной основе ставит под вопрос те или иные стороны цифровых технологий. Гуманитарные исследования, исходя из наличия цифровых технологий, могут проводиться в мобильном формате или при использовании средств лаборатории виртуальной реальности. «Для создания, публикации и работы с цифровым обучением включают в себя все – от собственного оборудования до институтов и от программного обеспечения до киберпространства» [2, с. 83].

Научная новизна: потребности современных гуманитарных наук позволяют говорить об использовании цифровых продуктов разной сложности. Могут быть предложены реестры инструментов для проведения исследований учеными. Действует портал анализа и поиска текстов.

Теоретическая и практическая значимость состоит в следующем. Существуют программы использования текстов в Интернете, которые определяют смысл и назначение текста по отрывку или по другим поисковым показателям. Используются онлайновые и другие инструменты DH, которые могут быть применены в бесплатном режиме, что делает их доступными для студентов и других людей, у которых нет доступа к платным серверам. Такие популярные цифровые инструменты, как WordPress и Omeka, чаще других запрашиваются для работы в области гуманитарных наук [3].

Чтобы условно разделить сферу DH, надо помнить об актуальности этой темы в современной научной периодике. Разделение областей на определенные сферы связаны с:

– анализом разных цифровых средств, применяемых с помощью компьютера по индексированию текста и определению авторского стиля;

– использованием различных цифровых средств для извлечения новых видов информации из гуманитарной среды в таких областях знаний, как антропология, история, социальные науки, а также сферы знаний, которые рассматривают материальные объекты;

– большим разнообразием изобразительных объектов, составление коллекций и 3D-картины и модели артефактов [4, с. 4].

Степень научной разработанности темы научной работы показывает следующее:

1. Есть вероятность того, что положение гуманитарных наук будет соответствовать позиции потребителя программного обеспечения. Это можно исправить, если найти концептуальные основы тех гуманитарных наук, которые охвачены цифровизацией.

2. Информационные потоки, цифровая среда, применение методов информационного сообщения непосредственно влияют на гуманитарные науки, заставляя их смещаться в сторону междисциплинарных исследований.

3. В наше время произошел сдвиг предмета и целей гуманитарного исследования из служебного статуса до осмысления сущности применения цифровых технологий. Они стали отдельным и самостоятельным предметом исследования. В частности, выделяются такие вопросы, как история развития, смысл влияния на человека и общество, соотношение цифровых ресурсов и количественного анализа для гуманитарных наук.

4. Сегодня речь идет о междисциплинарных сочетаниях, которые открывают путь для более глубоких исследований в различных областях развития научного знания. Направление, которое особо привлекает к себе внимания ученых, – это цифровые гуманитарные науки. Данное объединение изучает предмет гуманитарных наук с помощью соответствующих методов и практических направлений, внимательно относится к возможности и необходимости применения цифровых и информационных технологий. В этом контексте надо отметить, что традиционные методики и практики по-прежнему занимают ведущее место в гуманитарных исследованиях.

5. Переход к цифровым технологиям не означает, что гуманитарные науки полностью осуществили переход к ним [5, с. 100]. Но представить их жизнь без информационно-коммуникативных технологий сегодня уже невозможно. Цифровые методы уже широко применяются в гуманитарных науках, расширяют пространство изучения, позволяют исследовать новую информационную среду, создают возможность внести свою лепту в развитие информационных методик.

Возникают вопросы: насколько глубоко изменяют информационные технологии облик гуманитарных наук? Уместно ли считать, что информационные средства, как заменяющие традиционные методы гуманитарных наук, стали превалировать в гуманитарной сфере? Ответом на эти вопросы считается внимательное изучение глубины и особенностей распространения DH, определение их роли в процессе современной идентификации гуманитарных наук, а также осмысление влияния информационного общества на развитие гуманитарного знания.

Для того чтобы появилась большая ясность, важно рассмотреть определенные методологические основания, особенности инфраструктуры в тех местах, где DH занимает ведущее место и предполагает качественную динамику развития. Также важно понять направление, куда двигается это форма знания, насколько синхронно с мировыми коммуникативно-информационными центрами.

Ясно, что цифровая гуманитаристика располагается в межотраслевом пространстве. Следует отметить, что происходит использование отраслевых информатик, а также синтетическое единство методов гуманитарных наук и информатики. Но здесь сразу важно подчеркнуть, что характер междисциплинарности меняется из года в год. Например, междисциплинарность может быть методическая, а может быть методологическая. В отношении DH можно сказать, что их междисциплинарность является методологической [1, с. 22].

Затрагивая тему междисциплинарности, важно понять, что она носит инструментальный характер, и у различных наук существует один объект, на который направлено внимание различных наук. Таким объектом можно считать информацию с ее сложной структурой. Чтобы приблизиться к изучению данного объекта, необходимо применять методы как информационных, так и гуманитарных наук.

Надо отметить, что в DH происходит не просто заимствование методов информационных наук, но ищутся общие основания для развития как одной, так и другой науки, что позволяет на новом уровне использовать методологические установки. Конфигурация движения гуманитарных наук направлена к междисциплинарности, общенаучным методам и методологиям, которые способны образовать каркас, состоящий из наиболее общих оснований методологий гуманитарных и естественных наук. Понятно, что здесь дело не сводится к взаимному обмену методиками и другими инструментами.

Формирование современного облика коммуникативно-информационных наук берет свое начало в 1940–1950-х гг., когда разрабатывалась теория информации для технических наук. Почти сразу же данная теория стала объектом пристального внимания общественных наук, когда формулировалось философское обоснование информации и возможность найти этой категории место среди фундаментальных категорий материи, сознания и т. д. Катализатором этих исследований и практики продумывания стал увеличивающийся объем информации и следующее за ним усложнение структуры и модификаций воздействия на общество. В итоге к 1970-м годам было сформулировано понимание информации, которое стало играть роль основы в методологии [5, с. 15].

В этих штудиях информация выступала в роли основы развития. Нет сомнений в том, что понятие информации имеет многослойную структуру и является многозначным. Многие науки видят в информации свой предмет исследования и вносят в общую копилку что-то свое. Это становится причиной тому, что информация на данный момент имеет много значений и определений. Здесь можно зафиксировать и полное отрицание факта существования, и полновесную защиту форм бытия информации. Также на повестку дня вносится философское определение информации как того, что является отражением реального мира до характеристики ее как того, что имеет сведения, являющиеся объектом хранения.

На этом пути обнаруживаются трудности, некоторые из которых носят глубокий системный характер. Представители естественных и гуманитарных наук много сделали для того, что на основе понятия информации выработать общие исследовательские установки, которые устраивали бы и ту, и другую сторону. Не были найдены общенаучные основания, которые были бы фундаментом общего языка в этих вопросах. Определения информации должны были бы стать базисным понятием междисциплинарного порядка.

Сегодня практика именования информации включает в себя различные способы обоснования существенности этого понятия в современном научном дискурсе. Естественные и технические науки преобладают в этом процессе, сужая ареал поиска новых определений, которые устраивали бы в равной мере гуманитарные науки. Нынешний век становится пространством для междисциплинарных интеграционных подходов. Гуманитарные науки стремятся обнаружить в современных научных практиках общенаучные основания и фундамент, которые способствовали бы развитию междисциплинарных научных образований. Ученые все чаще прибегают к исследованию жизнедеятельности информационных потоков с целью обнаружить место коммуникаций в междисциплинарной сфере, что ведет к усложнению форм существования DH.

Объект исследования меняет свое качество в зависимости от использования гуманитарными науками теории информации. Он включает в себя носитель информации, не только зафиксированную в знаковом виде открытую часть информации, но и закрытую часть, которая латентно существует в источнике. Различные по качеству информационные источники становятся основой новых потоков информации, и они являются объектами изучения DH.

Процесс использования новых цифровых технологий и информации влечет к тому, что постоянно появляются более широкие возможности использовать первичные источники, которые заключают в себе информацию о данной эпохе и действующих поколениях людей. В то же время фиксируется вторичная волна источников, которая появляется в арсенале науки исходя из практики цифровизации. Объекты появляются и дополняются в результате развития цифровых технологий, развивается новый поток информации, который исходит от блогов, сюжетов в Ютьюбе. Происходит укрепление вторичных методик обновления информации, необходимость их оцифровывать и использовать в цифровом формате.

В результате описанных действий цифровые гуманитарные науки становятся очень быстро расширяющимися областями знаний, которые посредством методов и ресурсов порождают новые виды коммуникаций и уверенно переходят традиционные границы отдельно взятых наук. Последний факт создает предпосылку для отторжения цифровых вхождений и получения нетипичных результатов. Это становится широко распространённым видом межотраслевого знания и играет роль ключа для DH, для нарушения границ традиционности и для того, чтобы создать новый предмет исследования из сплетения новых смыслов, поисков, решений.

К исследованию цифровых гуманитарных наук должны быть подключены междисциплинарные методы, которые обеспечивают перспективу и горизонт научной работы. Для обеспечения достоверности получаемых результатов необходимо, прежде всего, осмыслить пространство Интернета, для чего нужны:

– сайты с достоверной информацией о тех или иных образовательных организациях;

– научная литература, которая представлена монографиями, статьями, рецензиями и располагает информацией о научно-образовательной деятельности различных учреждений [6].

Для того чтобы найти достоверный источник информации, важно пройти верификацию получаемых данных. Надо отметить, что надежные источники подкрепляются информацией официального характера.

DH привлекает к себе много внимания исследователей, которые практически в один голос заявляют, что существуют разнообразные перспективы их развития. Современные исследования затрагивают различные аспекты DH и служат опорой для формирования консолидирующих сил специалистов разного уровня и направлений. Происходит наработка единых принципов, методик в рамках цифрового сектора научных изысканий. Важный вклад в понимание цифровых процессов в области гуманитарных наук сделал профессор М. Таллер (Германия). Он представил описание опасностей в развитии цифровых гуманитарных наук. В частности, он дал существенное определение акценту на инфраструктуру, которая потенциально может нарушить аналитические стороны классических гуманитарных наук. Но DH может стать точкой приложения информационных технологий и повторить судьбу тех сфер жизни, что претерпели изменения в ходе

мобильной интернет-революции. Чтобы не попасть в такое качество развития, DH может не только использовать информационные технологии, но и вносить свой вклад в их разработку. Согласно М. Таллеру, сфера DH может быть структурирована исходя из отношения к тексту [4, с. 9].

Калифорнийский университет в США также внес заметный вклад в определение перспектив DH. Специалисты этого университета считают, что цифровые гуманитарные науки представляют собой естественное продолжение традиционных гуманитарных наук. Причём особенность заключается в том, что они не претендуют на замену традиционных гуманитарных вопросов. DH стоит на пути использования информационных технологий, изменения такой сферы, как влияние гуманитарного знания на вопросы мировоззрения. Сейчас зарождается новая информационная эпоха, предлагая новые параметры культуры, содержащей исторические, филологические, социальные вопросы. «Роль гуманитариев крайне важна в этот исторический момент, так как наше культурное наследие мигрировало в цифровые форматы, и наше отношение к знаниям, культурному материалу, технологии и обществу радикально изменилось» [3].

Также заметным в среде дискуссий о природе и сущности DH стал выход «Манифеста Digital Humanities», увидевший свет в мае 2010 г., автором которого стала Марин Дакос. «Цифровые гуманитарные науки по определению междисциплинарны и несут в себе все методы, средства и перспективы познания, связанные с цифровыми технологиями в области гуманитарных наук» [7]. Исходя из точки зрения автора Манифеста, пришло время включать элементы DH в учебные программы университета.

В России пришло время для активного развития и использования DH-технологий. Проводятся конференции, собираются круглые столы для обсуждения проблем и трудностей внедрения информационных и компьютерных технологий в гуманитарную сферу. Развитие DH сопровождается в современном мире появлением различных административных и образовательных учреждений, а также ростом интенсивности решения вопроса о том, к какому облику ведут цифровые технологии классические гуманитарные науки.

Информатизация и цифровизация в области гуманитарных наук продвигается семимильными шагами и дело профессионалов – контролировать данные вопросы и постоянно думать об эффективности предпринимаемых шагов. Этот процесс имеет субъектную и объектную стороны и касается в равной мере как педагогов, так и обучающихся. Они в тесном сотрудничестве могут достичь превосходных результатов и сделать гуманитарные науки частью большого целого современного научного знания. Видится несколько причин такому положению дел. Во-первых, субъект научного гуманитарного знания сегодня более половины рабочего дня проводит за компьютером, следовательно, он включен в цифровую среду, в которой на постоянной основе пользуется интернет-технологиями, онлайн-площадками, коммуникативными выходами на различные ресурсы, которые предоставляют ему лавину информации в той или иной рубрике, что может быть использовано непосредственно в научной или учебной деятельности. К этому надо прибавить мессенджеры, чаты различных социальных сетей. В этой связи не будет преувеличением сказать, что общение строится также по правилам цифрового мира [8, с. 43]. Во-вторых, надо особо отметить, что мотивационная часть использования цифровых технологий также усиливается, и все больше и больше ученых действительно заинтересованы в том, чтобы использовать ресурсы информатизации для успешного ведения исследований и реализации возможностей стремительного обнародования результатов своих находок и поисков для получения мгновенного отклика на свои изыскания. Происходит значительная оптимизация всей цепочки научного творчества, что непосредственно влияет на качественную сторону повседневной научной работы в области гуманитарных наук. Схематизация алгоритмов, калькуляция данных происходит с эффективной скоростью, а это значит, что можно постоянно обновлять исследовательскую часть работы и верифицировать ее в интересах всех заинтересованных лиц. В-третьих, происходит оптимизация учебных процессов в области гуманитарных наук. Вырастает степень наглядности, которая помогает освоить материал на новом уровне, экономить учебное время, по-новому распределять учебную нагрузку урока, оставляя больше времени на самое интересное и важное.

Представляется серьезным вопрос о том, существует ли среди ученых готовность широко использовать цифровые методики в своей научной деятельности? Наука не была бы таковой, если бы она осталась без консервативного крыла своей кадровой основы. Сущность этого процесса консервативного отношения к цифровизации можно облечь в форму вопроса: как эффективно сочетать традиционные формы научного поиска и цифровую оболочку программного обеспечения, чтобы на выходе никто и ничто не были ущербными [9, с. 59]. Психологическая готовность должна быть полновесной и конкретизироваться в конвенциональных формах формулирования мысли, значение которой – создавать коммуникативную основу для дальнейших исследований. В контексте этих особенностей следует создавать возможности для использования DH в научном и учебном процессах.

При укреплении цифровизации как объективной тенденции важно помнить, что приход к ее методикам и средствам должен быть свободным и добровольным, т. к. цифра – это инструмент, который не может заменить иррациональности самого творческого процесса. Она только слегка касается материала, который должен послужить продвижению науки вперед. Нет сомнений в том, что современный ученый-гуманитарий значительную часть своего времени проводит в среде цифровых и информационных технологий, он включен в цифровую среду. Но в то же время очень многие процессы могут теперь происходить дистанционно, а это говорит о том, что научные объединения могут возникать в наше время на других организационных принципах. Ученый может, не отрываясь от непосредственного исследования, выступать на форумах и конференциях, может собрать группу ученых по интересам вокруг определенной проблемы и начать работу на новом эффективном уровне.

На современном этапе осуществляется активный переход к таким формам общения, которые находятся дистанционно и имеют индивидуальную мотивацию для проведения гуманитарных исследований. В этом случае необходимо обеспечивать бесперебойный доступ к сети Интернет для того, чтобы все процессы информационного общения проходили с наибольшей эффективностью для освоения содержательной части исследований.

В контексте всего сказанного напрашивается методологический вопрос о том, как оптимально оборудовать цифровой мир на основе десятилетиями накапливаемых знаний без ущерба последним. Необходимо вносить изменения в организационные, методологические принципы, которые могут способствовать с одинаковой успешностью удержать гуманитарные исследования как в цифровом формате, так и в традиционном виде для того, чтобы все модальности исследований показывали свою максимальную эффективность и не наносили вреда традиционным ходам в исследованиях.

Активные взаимодействия в цифровой среде порождают феномен нового субъекта, который более мобилен, стремителен, обладает большими информационными ресурсами, которые может комбинировать на свое усмотрение и в собственных интересах научного плана. Создание цифрового пространства должно быть направлено на изучение и получение опыта, который может оказать влияние на результаты научной работы. Все должно быть подчинено этому. Также возможно использование альтернативных цифровых ресурсов для придания большей емкости получаемым научным данным. Новый субъект научного знания большое внимание должен уделять самоподготовке и повышению собственной компетентности в области информационно-компьютерной сфере. Компетенция современного ученого гуманитария значительно расширена и включает в себя знание компьютерных технологий. Эффективно развивается вся совокупность возможностей, которая обеспечивает ученого необходимыми ресурсами для общения и профессионального взаимодействия. Трансформируется сама личность ученого. Сегодня это уже не только человек, пользующийся публичными и научными библиотеками, но и пользователь виртуальной библиотечной среды, которая позволяет ему быть в курсе дела многих и многих событий научного мира.

Сегодня с помощью DH ученый проявляет больше самостоятельности в росте собственного потенциала, проявляющегося в научных изысканиях. Новый субъект сам контролирует свои компетенции, комбинирует их содержанием, применяет их на практике научного поиска. Именно в этом смысле утверждается, что цифровизация вносит свои изменения во все сферы жизни и научного творчества. Она становится основой инновационных подходов к изучению окружающего мира, позволяет осуществлять доступ к ранее закрытым источникам, а использование данных технологий может обеспечить эффект взгляда со стороны, когда ученый способен оценить собственные научные результаты с многих точек зрения и в разных смысловых контекстах [10, с. 37].

Цифровая гуманитаристика включает в себя цифровизацию, подключение и виртуализацию многих аспектов социальной, политической, экономической и культурной жизни. Как таковая, она влияет на все этапы традиционных научных исследований, такие как выбор исследовательских вопросов, выбор образцов и данных, методы сбора и анализа данных и способы распространения результатов исследований. В то же время цифровые технологии открывают новые способы организации и проведения совместных исследований. Они также влияют на методы, материалы и организацию преподавания. Информационная грамотность становится необходимым условием для исследователей во всех областях, не только с точки зрения карьерного успеха, но и как компетенция, необходимая для ответственного взаимодействия с широкой общественностью. Подходы, основанные на данных, вероятно, выйдут за рамки традиционных дисциплинарных границ и могут даже поставить под сомнение соответствующие разграничения. И последнее, но не менее важное: DH не только фундаментально влияет на то, как ведется научная деятельность. Новые возможности сбора и анализа данных также поднимают новые этические вопросы. И поскольку научные исследования являются неотъемлемой частью производства знаний в обществе, влияние DH заставляет нас пересмотреть общий вопрос о роли науки в обществе.

С помощью этого проекта цифровая гуманитаристика намерена внести свой вклад в академические исследования и общественные дискуссии о влиянии DH на научные исследования. Особое внимание уделяется инфраструктурам передачи данных и их последствиям для научных исследований в рамках дисциплинарных и национальных границ, а также за их пределами. Проект DH реализуется путем применения подходов из области науки и технологий, истории и философии науки, осмысления и обмена опытом в применении цифровых инструментов в области цифровых гуманитарных наук и путем содействия обмену между учеными.

Большая часть исследовательских структур используют междисциплинарные сферы, обеспечивают цифровые технологии для того, чтобы успешно применять их на практике. Сегодня уже не редкостью является проведение круглых

столов и тематических семинаров, где подробно анализируются различные отрасли DH. DH включает в себя базы данных гуманитарных дисциплин и, например, создание 3D-моделирования, исторической компьютерной реконструкции. Также отметим следующее:

1. В гуманитарных науках происходит использование цифровых технологий с целью обработать большие массивы информации.

2. Аналитическое отношение к социокультурным последствиям внедрения цифровых технологий в гуманитарную сферу, переплетение с гуманитарной информатикой в той части, в которой формулируются ответы на вопрос о том, как формируется информация в обществе; на эти вопросы способны ответить такие науки, как философия, историография и др.

3. Культурное наследие становится основой для формирования научных библиотек, музейных экспонатов, реконструкций, подвергшихся визуализации.

Вне всяких сомнений рассматриваемое направление должно развиваться и становиться актуальными в различных научных и образовательных центрах. Перед исследователем должна ставиться задача анализировать качество содержания деятельности по развитию цифровых технологий в гуманитарной сфере. Большое значение будет иметь конструктивное сравнение работы традиционных гуманитарных наук и цифровых технологий. Сегодня уже можно с уверенностью сказать, что появилась возможность реконструировать информационную среду DH, исходя из ее участия в гуманитарном исследовательском и образовательном процессах.

Библиографический список

1. Можаева Г.В., Можаева-Ренья П.Н., Сербин В.А. Цифровая гуманитаристика: организационные формы и инфраструктура исследований. *Вестник Томского государственного университета*. 2014; № 7: 18–27.
2. Gardiner Eileen and Musto Ronald G. *The Digital Humanities: A Primer for Students and Scholars*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
3. *What Is DH?* Available at: http://www.cdh. ucla.edu/about/what-is.html
4. Таллер М. Дискуссии вокруг Digital Humanities. Историческая информатика. *Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании*. 2012; № 1: 5–13.
5. Володин А.Ю. Гуманитарные науки в контексте цифровых вызовов (обзор изданий проекта Мичиганского университета). *Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании*. 2014; № 6 (4): 99–102.
6. *Международная научно-практическая конференция «Науки о культуре в перспективе «Digital Humanities»*. Available at: http://www. her-zendigitalhumanities.ru/
7. *Манифест Digital Humanities*. Available at: http://tcp.hypotheses.org/501
8. Гришаева Ю.М., Гагарин А.В., Филатова О.П. К вопросу о взаимосвязи информационного и экологического развития личности в цифровой образовательной среде. *Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы:* юбилейный сборник научных статей. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2020: 39–44.
9. Соловьева Н.В., Анищева Л.И., Гагарин А.В. Амплификация смыслов учения в ситуации сотворчества преподавателя и студента в цифровом взаимодействии. *Развитие профессионализма преподавателя: прикладное дидактическое исследование*: монография. Москва: РУСАЙНС, 2019.
10. Chiappe A., Amado N., Leguizamon L. Educommunication in digital environments: an interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca-International journal of technology and educational innovation*. 2020; Vol. 6, № 1: 34–41.

References

1. Mozhaeva G.V., Mozhaeva-Ren'ya P.N., Serbin V.A. Cifrovaya gumanitaristika: organizacionnye formy i infrastruktura issledovanij. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 7: 18-27.
2. Gardiner Eileen and Musto Ronald G. *The Digital Humanities: A Primer for Students and Scholars*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
3. *What Is DH?* Available at: http://www.cdh. ucla.edu/about/what-is.html
4. Taller M. Diskussii vokrug Digital Humanities. Istoricheskaya informatika. *Informacionnye tehnologii i matematicheskie metody v istoricheskih issledovaniyah i obrazovanii*. 2012; № 1: 5-13.
5. Volodin A.Yu. Gumanitarnye nauki v kontekste cifrovyh vyzovov (obzor izdanij proekta Michiganskogo universiteta). *Istoricheskaya informatika. Informacionnye tehnologii i matematicheskie metody v istoricheskih issledovaniyah i obrazovanii*. 2014; № 6 (4): 99-102.
6. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Nauki o kul'ture v perspektive «Digital Humanities»*. Available at: http://www. her-zendigitalhumanities.ru/
7. *Manifest Digital Humanities*. Available at: http://tcp.hypotheses.org/501
8. Grishaeva Yu.M., Gagarin A.V., Filatova O.P. K voprosu o vzaimosvyazi informacionnogo i `ekologicheskogo razvitiya lichnosti v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Social'no-`ekologicheskoe obrazovanie uchaschejsya molodezhi: problemy i perspektivy:* yubilejnyj sbornik nauchnyh statej. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo «Zebra», 2020: 39-44.
9. Solov'eva N.V., Anischeva L.I., Gagarin A.V. Amplifikaciya smyslov ucheniya v situacii sotvorchestva prepodavatelya i studenta v cifrovom vzaimodejstvii. *Razvitie professionalizma prepodavatelya: prikladnoe didakticheskoe issledovanie*: monografiya. Moskva: RUSAĬNS, 2019.
10. Chiappe A., Amado N., Leguizamon L. Educommunication in digital environments: an interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca-International journal of technology and educational innovation*. 2020; Vol. 6, № 1: 34-41.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-314-316

Shergina T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sherginata@mail.ru*

STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION AND EDUCATION IN RURAL SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). In the context of modern continuing education in the region, a strategy for the development of ethno-cultural education and education in rural schools of the Republic of Sakha (Yakutia) has been identified. The relevance of the implementation of the regional program "Erkeei ergiire: creating an environment for the self-development of children and youth" is substantiated. The complex project offers the creation of a socio-cultural environment for the self-development of the younger generation by combining the efforts of the family, educational institutions and society. The research is based on works of scientists and teachers D.A. Danilov, N.D. Neustroev, U.A. Vinokurova, Z.S. Zhirkova, V.P. Marfusalova, Yu.A. Sleptsov, V.E. Stepanova, A.S. Sakerdonova, etc. The successful experience of organizing a rural museum of local lore as part of ethno-cultural education and education has been studied. The author suggests a new type of educational content, the main essence of which is an unconditionally valuable attitude towards a person, illuminated by the light of love, the basis of the Sakha worldview. The content of the ethno-pedagogic program is reflected in three key concepts in their new reading: "Man", "Health", "The way of human life". The aim of education is considered by the author to "return" to the uniqueness of the ethnic group: "Sakha in Sakha". The new function of the teacher is not the "king" of knowledge, skills and abilities, but an intermediary; a methodologist who organizes interaction, a sociotechnician who expands the communication of participants in the process, a communicator who organizes full-fledged communication of participants in the activity.

Key words: **regional program "Erkeei ergiire", Sakha worldview, spiritual and moral education, self-development, ethno-cultural education and upbringing, personality, value**

Т.А. Шергина*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sherginata@mail.ru*

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В контексте современного непрерывного образования региона выявлена стратегия развития этнокультурного воспитания и образования в сельских школах Республики Саха (Якутия). Обоснована актуальность реализации региональной программы «Эркээйи эргиирэ: создание среды саморазвития детей и молодежи». Комплексный проект предлагает создание социокультурной среды для саморазвития подрастающего поколения путем объединения

усилий семьи, образовательных учреждений и общества. Работа опирается на труды ученых-педагогов Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, У.А. Винокуровой, З.С. Жирковой, В.П. Марфусаловой, Ю.А. Слепцова, В.Е. Степановой, А.С. Сакердоновой и т. д. Изучен успешный опыт организации сельского краеведческого музея как части этнокультурного воспитания и образования. Авторы предлагают новый тип содержания образования, главная суть которого – безусловно ценностное отношение к человеку, озаренное светом любви, основой мировоззрения саха. Содержание этнопедагогической программы отражено в трех ключевых понятиях в новом их прочтении: «Человек», «Здоровье», «Путь жизни человека». Целью образования авторы рассматривают «возвращение» к уникальности этноса – «саха в саха». Новая функция учителя – не «царь» знаний, умений и навыков, а посредник; методолог, организующий взаимодействие, социотехник, расширяющий связь участников процесса, коммуникатор, организующий полноценное общение участников деятельности.

Ключевые слова: **региональная программа «Эркээйи эргиирэ», мировоззрение саха, духовно-нравственное воспитание, саморазвитие, этнокультурное образование и воспитание, личность, ценность**

Этнокультурное образование – это не только содержание, но и технологии. Признавая право каждого учителя в выборе технологий обучения, следует указать на успешное применение в течение многих лет в ряде школ Республики Саха (Якутия) этнокультурных технологий обучения и воспитания, предлагаемых исследователями научных школ педагогического направления. Технология педагогики Олонхо «СЭДИП», «Сатабыл» представляют собой сложное социально-педагогическое явление. Конечная цель этих технологий – успешно управлять саморазвитием и самосовершенствованием детей, пользуясь средствами народной педагогики.

Правом формировать образовательные программы с учетом местных национально-региональных особенностей пользуются все образовательные учреждения нашей республики. ФГОС общего образования не запрещает, а, наоборот, предполагает наличие в основной образовательной программе школы или дошкольной образовательной организации этнокультурной составляющей. Содержание этнокультурного образования в Республике Саха (Якутия) разрабатывается и успешно внедряется в течение последних десятилетий в системах школьного и дополнительного образования, элективных курсов профильного обучения, в различных формах внеучебной деятельности, в том числе в музейной работе [1; 2].

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка на практике стратегии содержания этнокультурного воспитания и образования в сельских школах Республики Саха (Якутия).

Задачи исследования: изучить и обосновать методические рекомендации по организации содержания этнокультурного воспитания и образования в сельских школах.

Содержание программ народной педагогики якутов стали разрабатывать Р.Я. Антонова, А.А. Григорьева, Н.Д. Неустроев, И.С. Портнягин, Д.И. Пухов, А.Д. Семенова, К.С. Чиряев и другие. Практикующие педагоги активно используют труды Н.Б. Битиевой, У.А. Винокуровой, Г.Н. Волкова, А.А. Григорьевой, М.Б. Гуртуевой, Д.А. Данилова, Р.П. Идрисовой, А.Г. Корниловой, А.Б. Панькина, Т.Н. Петровой, А.Д. Семеновой, Ю.В. Табакаева, К.Д. Уткина и многих других в реализации программ обучения и воспитания личности. Опираясь на труды отечественных и зарубежных ученых, а также на региональные разработки, педагоги, социальные педагоги и менеджеры образования республики активно занимаются поиском путей этносоциальной стабилизации и устойчивости развития региона. Организационно-педагогические условия этносоциокультурного развития личности также разрабатываются в трудах исследователей из Якутии. Это, прежде всего, пути социализации личности детей оленеводов, охотников, рыбаков, ведущих кочевую или полукочевую жизнь. Много внимания уделено автором консолидации усилий соответствующих министерств и ведомств, средних педагогических учебных заведений и университета. Огромный вклад в подготовку высококвалифицированных кадров для решения проблем региональной этнической педагогики внес академик Волков Г.Н. В сфере образования Якутии разрабатываются отдельные аспекты народной педагогики. Так, в трудах Григорьевой А.А. находим основы этнопедагогики рода и семьи, Семеновой А.Д. – идеи этнопедагогизации технологий обучения и воспитания. В республике исторически сложились благоприятные факторы для этносоциокультурного развития личности в современной системе регионального образования. Благодаря поддержке первого президента Николаева М.Е. и Правительства РС (Якутия) в регионе сохраняются языки коренных народов Севера, а якутский язык признан наряду с русским государственным языком республики. В 1980 году в Якутии был заложен первый музей народной педагогики в селе Оросу Вилюйского улуса, уникальность которого отмечают все педагоги мира. С 90-х годов в республике успешно функционирует Ассоциация народной педагогики, где аккумулируются разработки учителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений и руководителей системы образования по использованию богатого народного опыта в воспитании детей. Все это дало мощный толчок развитию музейного дела в республике. Методологическую поддержку этнопедагогическим исследованиям оказывают философы Якутии, в числе которых следует отметить Михайлова В.Д., Новикова А.Г., Попова Б.Н., Саввинова А.С., Уткина К.Д., в работах которых всесторонне раскрываются особенности менталитета и богатство духовных ценностей народа саха. Заметна в этом плане книга Винокуровой У.А. «Сказ о народе саха», где эти ценности рассмотрены с точки зрения этносоциолога и этнопсихолога. Важным шагом в разработке единых подходов к проблемам этнокультурного образования является коллективная монография «Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации» (составители Винокурова У.А., Семенова С.С.). Технологический подход к учебно-воспитательному процессу в условиях внедрения ФГОС раскрывается в книге «Современная этнодидактика» (2015) Винокуровой У.А. и Семеновой А.Д. [3]. Результаты деятельности народных педагогов хорошо проглядываются в успехах культурной жизни республики: это внедрение идей эпоса олонхо в образовательную и социокультурную жизнь села, многочисленные победы маленьких виртуозов Якутии на музыкальных конкурсах России и мира, ставшие традиционными конкурсы «Семья года», «Полярная звезда», конкурсы танцевального и музыкального искусства, выставки прикладного искусства народов Севера и России, многочисленные спортивные достижения детей и молодежи из села. Все культурные ценности, представляющие национальную гордость, являются артефактами педагогического наследия народа: получившие мировое признание государственные Саха и Русский театры, якутский цирк, государственный ансамбль песни «Туймаада», государственный театр танца, Высшая школа музыки, Государственная школа балета, десятки конфессий и национальных общин, православных храмов, мечетей и католических церквей, многочисленные этнографические музеи-комплексы, национальные торговые центры, рестораны с национальными кухнями, выставочные залы, спортивные комплексы, сеть президентских школ и школ ЮНЕСКО, научные центры, вузы и т. д. По инициативе заместителя председателя Федерального собрания РФ Николаева М.Е. в республике внедряются инновационные проекты, направленные на устойчивое развитие Арктических регионов мира в условиях глобализации [4; 5].

Построение эффективной модели этнокультурного образования в современной школе требует создания этнокультурной среды общения и жизнедеятельности. Модель Ожулунской средней школы Чурапчинского улуса охватывает все этнокультурное пространство села с помощью, прежде всего, музейной педагогики, т. к. именно школьный музей становится центром этнокультурной среды общения. Сегодня в корне изменилось представление об образовательных результатах школы. Кроме обычных предметных компетенций обучаемые должны быть готовыми продемонстрировать ряд метапредметных умений и личностных качеств. Предметные результаты измеряются учителями-предметниками, метапредметные – межпредметной комиссией, личностные – в ходе неперсонифицированных мониторинговых исследований организаций, кружков и клубов, т. е. всего этнокультурного пространства села по сохранению этнокультурной специфики народа, патриотическому воспитанию детей и молодежи средствами музейной работы. Во-вторых, возможность предоставления обучаемым свободы выбора интересующей темы исследования, видов деятельности и субъектов общения. В-третьих, сельский музей создает уникальную образовательную среду, раскрывающую интереснейшие страницы истории, особенностей быта, языка, культуры родного народа.

Роль музеев в этносоциокультурном развитии личности нельзя переоценить, т. к. они зарождаются в народной массе, несут в себе огромный духовный заряд этнической и гражданской идентичности, подлинного патриотизма и толерантности. В программах воспитания личности детей дошкольного и школьного возраста делается попытка объяснить неизбежность всемирной глобализации наравне с неизбежностью толерантного сосуществования народов мира на маленькой планете Земля. В программах уделяется внимание тем ситуациям, когда недостаток образования и культуры может привести к проявлениям низшего уровня патриотизма: к подсознательному, стадному, инстинктивному «патриотизму», близкому к шовинизму. Только узнавание порождает сопереживание. Общеинформационный и просветительский характер программ музейной педагогики помогает предупредить появление отрицательных этнических стереотипов, раскрывая посетителю иной этнической принадлежности новые захватывающие факты истории и культуры народа совместного проживания.

В содержании программы музейного педагога присутствует компонент, связанный с краеведением, историей и культурой родного села, который требует изложения и интерпретации на родном языке, а затем – перевода на язык межнационального общения, чтобы выйти на региональный и российский уровни. Умение вступать в диалог с респондентами, старожилами села с целью узнать интересные факты из истории создания и описания экспонатов музея – это важная этнокоммуникативная компетенция учащегося. Занятия кружка юных краеведов, проводимые в сельском музее, основаны на непрерывном общении школьников в парах и группах с целью нахождения новых фактов об истории родного края. Они учатся также правилам общения с взрослыми во время сбора информации методом интервью. Итогом групповой работы является доклад на выбранную тему в школе или участие в конкурсах различного уровня. Таким образом, все принципы коллективного способа обучения присутствуют в музейной педагогике. Обучаясь сам, каждый член кружка обучает других. При этом происходит явный процесс самовоспитания личности. Кружковцы, как правило, хорошо учатся, являются активными участниками общественной жизни школы и села. Выпускники

кружка с первой попытки становятся студентами вузов. Главное достижение музейной педагогики – это этнокоммуникативные компетенции обучаемых, их способность в дальнейшем – свободно, с чувством гордости рассказывать на разных уровнях о культуре и традициях родного села, улуса и родного края представителям других этносов.

Современные статистические данные в сфере образования подтверждают тот факт, что в Республике Саха (Якутия) преимущественным типом сельской школы остается малокомплектная школа. Несомненно, сегодня малокомплектные школы сталкиваются в основном с проблемами недостаточности ресурсного обеспечения: кадрового, финансового, материально-технического, информационного, что в итоге отражается на качестве образовательных результатов. Значительно острее сложившаяся ситуация ощущается в условиях внедрения нового поколения федерального государственного образовательного стандарта начального и основного общего образования, поскольку ожидаемые образовательные результаты затрагивают не только предметные знания, но и личностные качества, характеристики, новообразования, способности и компетенции, что требует расширения возможностей образовательной среды. Создание условий для гармоничного полноценного развития личности обучающихся предусматривает необходимость усиления индивидуализации образовательного процесса, обеспечения педагогического сопровождения каждого ученика в рамках его индивидуальной траектории развития с целью максимального раскрытия личностного потенциала, уникальной индивидуальности. С этой точки зрения малокомплектная школа обладает преимущественными возможностями, которые необходимо активно использовать и технологически совершенствовать.

Библиографический список

1. Ильина Т.М., Охлопков Г.И. *Эркээйи эргиирэ»: создание среды саморазвития детей и молодежи: региональная программа*. Якутск: Дани-Алмас, 2021.
2. Кривошапкин А.И. *Наследие предков*. Якутск: ОФСЕТ, 2008.
3. Винокурова У.А. *Этнопедагогика любви и национального спасения*. Якутск: Медиа-холдинг Якутия, 2017.
4. Шергина Т.А., Бугаева А.П., Кожурова А.А. *Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.
5. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016.

References

1. Il'ina T.M., Ohlopkov G.I. *`Erk`e`eji `ergiir`e»: sozdanie sredy samorazvitiya detej i molodezhi: regional'naya programma*. Yakutsk: Dani-Almas, 2021.
2. Krivoshapkin A.I. *Nasledie predkov*. Yakutsk: OFSET, 2008.
3. Vinokurova U.A. *`Etnopedagogika lyubvi i nacional'nogo spaseniya*. Yakutsk: Media-holding Yakutiya, 2017.
4. Shergina T.A., Bugaeva A.P., Kozhurova A.A. *`Etnokul'turnoe vospitanie mladshih shkol'nikov v usloviyah Arktiki*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
5. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-316-318

Shergina T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: sherginata@mail.ru

ETHNOPEDAGOGIC TRAINING OF TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF ETHNOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN RURAL SCHOOLS. The article presents the implementation of the comprehensive program "Erkeei ergiire: creating an environment for the self-development of children and youth" and the formation of ethnopedagogic competence of primary school teachers, ethnopedagogization of the educational process and the formation of an all-Russian civic identity as a condition for the successful implementation of the task of the new primary school standard, describes the content and stages of the formation of ethnopedagogic competence of bachelor primary school teachers on the example of "North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov". In this article, the author reveals the role of a scientific and pedagogical employee of a university in the formation of research skills of students and postgraduates, also examines the essence of activities for the formation of scientific and methodological competence, the leadership of scientific teachers. The content and main directions of the scientific activity of the teacher in this area are highlighted. The article notes the role of professors Dmitry Alekseevich Danilov and Nikolai Dmitrievich Neustroev in the training of young researchers as mentors and their scientific school, which has educated a whole galaxy of scientific teachers. The scientific school considered organizational and pedagogical problems of education, problems of regionalization of education, individual creative, ethnopedagogic training of teaching staff. The successful scientific activity of academic professors, dedication to the teaching profession serve as an example for students, graduate students and teachers.

Key words: **ethnopedagogization, ethnocultural education, vocational training, primary school teacher, tutor, research activity**

Т.А. Шергина*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: sherginata@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

В статье представлена реализация комплексной программы «Эркээйи эргиирэ: создание среды саморазвития детей и молодежи»; раскрыты проблемы формирования этнопедагогической компетенции учителя начальных классов, этнопедагогизации образовательного процесса и формирования общероссийской гражданской идентичности как условия успешной реализации задачи нового стандарта начальной школы; описываются содержание и этапы формирования этнопедагогической компетенции бакалавров – учителей начальных классов на примере Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. В данной статье автор раскрывает роль научно-педагогического работника вуза в формировании исследовательских навыков студентов и аспирантов, также рассматривает сущность деятельности по формированию научно-методической компетенции, руководству научной деятельностью педагогов. Выделяются содержание и основные направления научной деятельности преподавателя по данному направлению. В статье отмечается роль профессоров Данилова Дмитрия Алексеевича, Неустроева Николая Дмитриевича в подготовке молодых исследователей как наставников и их научной школы, воспитавшей целую плеяду педагогов-ученых. В научной школе рассматривались организационно-педагогические проблемы образования, проблемы регионализации образования, индивидуально-творческая, этнопедагогическая подготовка педагогических кадров. Успешная научная деятельность ученых-профессоров, преданность профессии учителя служат примером для студентов, аспирантов, учителей, преподавателей.

Ключевые слова: **этнопедагогизация, этнокультурное воспитание, профессиональная подготовка, учитель начальных классов, научно-исследовательская деятельность**

Этнопедагогизация обучения, воспитания и развития студентов предполагает такую методологическую позицию, как опора на прогрессивные традиции народного воспитания, развитие национально-региональной системы образования Республики Саха (Якутия) на основе прогрессивной этнопедагогической теории и практики, реализации комплексной программы «Эркээйи Эргиирэ: создание среды саморазвитие детей и молодежи».

В настоящее время педагогический институт, являясь одним из динамично развивающихся подразделений Северо-Восточного федерального университета, проводит целенаправленную работу по этнопедагогической подготовке высокообразованной, нравственной, творчески мыслящей личности, способной постоянно обновлять профессиональные знания и умения. Качество его сформированных педагогических компетенций обеспечивает профессиональную

деятельность педагога. И здесь ключевой фигурой может стать наставник, учитель.

Значимость этнодидактики в профессиональной подготовке будущего учителя велика. Этнопедагогическая компетентность является одним из компонентов профессиональной культуры педагога для развития у обучающихся толерантности, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить особенности этнопедагогической подготовки учителей для реализации системы этнокультурного воспитания обучающихся в сельских школах, деятельности и роли научно-педагогического работника вуза в формировании исследовательских, этнокультурных навыков студентов и аспирантов.

Задачи исследования: теоретическое описание и обобщение результатов апробации модели этнопедагогической подготовки учителей начальных классов для реализации системы этнокультурного воспитания обучающихся сельских школ.

В обосновании научной новизны мы исходим из позиции, что педагог, только сам являясь носителем и активным субъектом сохранения и развития собственной этнической культуры, может успешно транслировать культурные образцы, эффективно формировать этнокультурную идентичность ученика начальной школы, развивать его этническое самосознание, самоуважение как основы гармоничного поликультурного взаимодействия в обществе.

Теоретическая значимость состоит в том, что статья раскрывает подходы этнопедагогической подготовки учителей для реализации системы этнокультурного воспитания обучающихся сельских школ, формирования общероссийской гражданской идентичности с позиции обеспечения национальной безопасности, взгляд на общероссийскую идентичность через призму ее социокультурных, цивилизационных оснований, т. е. предлагается идея общероссийской гражданской нации.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при этнопедагогической подготовке учителей начальных классов в системе высшего образования.

Наука играет ведущую роль в развитии прогресса и социальных изменений в мире. В научной деятельности преподавателя можно выделить следующие направления: проведение научного исследования; оформление научных монографий, статей, отчетов и т. д.; внедрение результатов научного исследования в учебный процесс, их апробация; презентация результатов своей научной работы, исследования; участие в конференциях, симпозиумах, семинарах и пр. научных форумах, осуществление научных коммуникаций в целом, участие в жизни научного сообщества; руководство научной работой студентов и аспирантов, наставничество. Стоит выделить важность последнего направления. Именно через подготовку учеников к научной деятельности ученый транслирует свой накопленный опыт, создает основу для дальнейшего развития научного направления. Это и есть путь формирования научной школы.

Мы полагаем, что сегодня существует не совсем корректное представление о том, что научным руководителем студента, аспиранта может быть любой опытный вузовский преподаватель, обладающий научной степенью и ученым званием. Как показывает практика, научное руководство – это сложный специфический вид научно-педагогической деятельности. Он связан с формированием у студента, аспиранта необходимой компетентности в области научной работы, определенных навыков и умений. В выражении «научный руководитель» ключевым словом выступает «руководитель», т. е. тот, кто направляет чью-то деятельность к достижению заданной цели.

В деятельности научного руководителя объектом управления является научная деятельность студента, аспиранта. И она изначально может находиться на разном уровне развития. Таким образом, результатом работы научного руководителя становится не столько законченная работа его ученика, сколько сформированная личность ученого. Наставнику принадлежит ключевая роль в процессе становления ученого.

Целенаправленное обучение студентов научной деятельности в учебном процессе вуза практически не предусмотрено. Оно происходит при выполнении ряда самостоятельных заданий по предметам, на практических занятиях по овладению методами исследования, при изучении курса «Методология научного исследования», при написании курсовых и творческих работ.

Весом вклад Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, которые рассматривали организационно-педагогические проблемы образования, проблемы регионализации образования, вопросы этнопедагогической подготовки педагогических кадров.

Одним из центров развития живой этнопедагогики Г.Н. Волкова является педагогический институт Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, где в 1993 году был создан диссертационный совет по педагогическим наукам, основное направление деятельности которого нацеливалось на научное обеспечение этнопедагогической практики в системе образования и подготовки педагогических кадров. Д.А. Данилов, Н.Д. Неустроев основали научную школу по педагогике, модернизации малокомплектных школ, под их руководством открылись педагогические специальности в учебных подразделениях университета, а также диссертационный совет, где многие педагоги республики поверили в себя и смогли защитить диссертации, почувствовав себя уверенно с методической, педагогической точек зрения. Все это делалось под наставничеством Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева и педагогов, которых они объединяли. Сегодня их ученики успешно воплощают результаты научных диссертационных исследований в педагогическую практику, таким образом продолжая дело своих учителей-наставников. Профессора в течение ряда лет руководили опытно-экспериментальной работой в школах по разным направлениям.

Как видно из высказываний бывших учеников и студентов, Д.А. Данилов, Н.Д. Неустроев – педагоги-профессионалы, обладающие соответствующими интеллектуальными и личностными качествами. Они наряду с преподавательской работой интенсивно занимались совершенствованием многогранной организационно-управленческой системой в образовании и научно-исследовательской деятельностью. Продолжением и углублением профессионально-педагогической деятельности профессора Д.А. Данилова является разработка концептуальных положений и модели индивидуально-творческой подготовки студентов к педагогической деятельности. Апробация модели проводится в деятельности его научной школы.

Когда было принято решение об открытии новой кафедры управления образованием, Дмитрий Алексеевич принял решение ее возглавить, начать новое и интересное дело. В тот период ему надо было сформировать кафедру, осуществить подбор педагогов, лицензировать новую специализацию «Управление образованием» по специальности «Менеджмент организации», обеспечить реализацию основной образовательной программы учебными планами и программами, начать набор студентов. Этот поступок характеризует его как личность, которая не боится открывать новое. Вся профессиональная деятельность Дмитрия Алексеевича показывает, что он никогда не боялся трудностей – чем сложнее профессиональная деятельность, тем она для него более значима и интересна. Одновременно факультет проводил в других институтах и факультетах университета, где готовятся педагоги, по желанию студентов спецкурс «Управление современной школой».

Для студентов, занимающихся проблемами управления образованием, ученым подготовлено учебное пособие «Организационно-управленческая деятельность в системе внутришкольного руководства». Оно знакомит студентов с основными проблемами процесса управления и способами их разрешения. Они усваивают основные понятия, раскрывающие суть управления образованием, и овладевают управленческими умениями, такими как анализ работы педагогического коллектива; определение близких, средних и дальних перспектив развития школы; планирование работы школы; контроль выполнения принятых решений; выбор оптимальных сочетаний управленческих методов для достижения результативности работы школьных подразделений. Для более полного усвоения основ управления педагогическими системами в пособие включен необходимый для самостоятельной работы методический материал. По окончании спецкурса студенты получали сертификаты руководителя современной школы с присвоением квалификации «Руководитель современной школы». Результативность проводимой работы бесспорна: выпускники работают управленцами разных категорий (директорами, их заместителями по учебной, воспитательной, научно-исследовательской работе и т. д.) в образовательных учреждениях [6].

Рассмотрим опыт работы кафедры начального образования педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Формирование этнопедагогической компетенции учителя начальных классов у вчерашних абитуриентов начинается с 1 курса с ознакомления с основами педагогической профессии, особенностями, видами и функциями деятельности педагога, с требованиями к личности педагога, с понятием и структурой профессиональной компетентности, где этнокультурный компонент представлен в содержании отдельных тем. Более того, первокурсники систематически посещают музей института, где представлена вся история становления этнопедагогической научной школы республики, посещают различные общекультурные мероприятия в городе Якутске (театры, выставки, концерты). Это составляет сущность информационного этапа. Также на 1 курсе имеет место процесс адаптации в новой, педагогически ориентированной среде вуза, т. е присвоение новых социальных норм и ценностей, формирование типичных моделей поведения и деятельности, характерных для будущего учителя. Одновременно с введением в профессию формируется мотивация на профессиональную деятельность, поскольку принятые по результатам единого государственного экзамена первокурсники не всегда профессионально ориентированы и осознанно осуществляют свой профессиональный выбор. В процессе ознакомления с основами профессии студенты знакомятся с передовым педагогическим опытом, историческими этапами становления и развития педагогической профессии, выдающимися персоналиями в педагогической науке и практике. В ходе ознакомления студенты осуществляют поисковую работу по изучению и исследованию педагогического опыта известных им местных педагогов, представителей педагогической династии своего родного села, поселка, города, региона, россии и зарубежья. Это способствует приобретению личностного смысла и развитию эмоционального отношения к содержанию педагогической деятельности и личности учителя, ее роли и значимости в общественном развитии. Проводимая воспитательная работа в университетском кампусе (конкурсы «Алло, мы ищем таланты!», «Посвящение в студенты» и другие) помогает выявить имеющиеся у студентов таланты, в том числе в этнокультурном направлении. Так, многие студенты посещают факультативы Е.П. Чехордуной по педагогике Олонхо, поступают с уже сформированным со

школьной скамьи портфолио творческого характера: поют на родном языке, исполняют тойук, олонхо, чабырбах, играют на хомусе и других музыкальных инструментах. Несомненно, это неоценимые способности для будущего учителя как транслятора культуры, наставника младшего школьника в этнокультурном развитии.

Личностное осмысление выбора профессии учителя и формирование потребности в развитии этнического самосознания студентов продолжается на 2 курсе бакалавриата. На данном этапе завершается комплексная диагностика учителя начальных классов на интерес к этнопедагогической деятельности учителя начальных классов, организуется рефлексия студентов с целью определения направления саморазвития, разработки плана освоения этнокультурного и полиэтнического материала в вузе в рамках учебной и внеучебной работы (запись в кружки, участие в проводимых мероприятиях, акциях). На этапе первого ознакомления с педагогическим реалиями современной начальной школы будущий учитель более углубленно осваивает образовательные технологии, формы и методы обучения и воспитания младших школьников, учится рациональному их применению.

На итоговом курсе обучения бакалавриата преддипломная практика ориентирована на совершенствование приобретенных компетенций за период профессиональной подготовки, в том числе этнопедагогической. Это составляет суть деятельностного этапа формирования этнопедагогической компетенции выпускника.

Анализ и обобщение эмпирической практики Д.А. Данилова, показывает, что в современных условиях – это один из крупных новаторов нашей республики. Дмитрий Алексеевич проводил занятия с соискателями и аспирантами, повышая их педагогическое мастерство. Н.Д. Неустроева вспоминают как замечательного человека, блестящего ученого, учителя с большой буквы, мастера своего дела и мудрого наставника.

Как видно, этнопедагогическая подготовка учителей к реализации системы этнокультурного воспитания обучающихся предлагаем модели формирования этнического самосознания и этнопедагогической компетенции будущих учителей, способствует развитию профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению процесса этнокультурного развития личности младшего школьника как носителя уникальной культуры народов Северо-Востока России, способности применять соответствующие адекватные индивидуально подобранные формы и методы, средства и технологии, наиболее эффективные в условиях малокомплектной сельской начальной школы. В настоящее время в опыте работы сельских малокомплектных школ республики не практикуется традиционная методика организации учебного процесса в разновозрастных группах, которая содержательно раскрыта в российской педагогической теории. Как правило, сегодня учитель работает с одним малочисленным классом. Но следует отметить, что практика индивидуализации образовательного процесса также недостаточно разработана и распространена в деятельности сельских школ. Именно технология индивидуализации в сельской школе наиболее соответствует применению в процессе формирования этнокультурной идентичности и этнического самосознания младшего школьника, поскольку привитие интереса и уважения к своей культуре и языку начинается с интересных ребенку форм досуговой деятельности, выбора направления освоения родной культуры (музыка, танец, устный фольклор и др). Успешное решение этой задачи возможно только при условии соответствующей готовности педагогических кадров, сформированности их собственной этнопедагогической компетенции, этнического самосознания.

Библиографический список

1. Ильина Т.М., Охлопков Г.И. *Эркээйи эргиирэ»: создание среды саморазвития детей и молодежи: региональная программа*. Якутск: Дани-Алмас, 2021.
2. Никитина Е.С., Данилов Д.А. *Региональные проблемы подготовки педагогических кадров: организационно-педагогические основы*. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2003.
3. Данилов Д.А. *Служение педагогической науке*. Москва: Образование и информатика, 2007.
4. Неустроев Н.Д. *По тропам педагогической науки*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.
5. Шергина Т.А., Бугаева А.П., Кожурова А.А. *Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.
6. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016.

References

1. Il'ina T.M., Ohlopkov G.I. *`Erk`e`eji `ergiir`e»: sozdanie sredy samorazvitiya detej i molodezhi: regional'naya programma*. Yakutsk: Dani-Almas, 2021.
2. Nikitina E.S., Danilov D.A. *Regional'nye problemy podgotovki pedagogicheskih kadrov: organizacionno-pedagogicheskie osnovy*. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2003.
3. Danilov D.A. *Sluzhenie pedagogicheskoj nauke*. Moskva: Obrazovanie i informatika, 2007.
4. Neustroev N.D. *Po tropam pedagogicheskoj nauki*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
5. Shergina T.A., Bugaeva A.P., Kozhurova A.A. *`Etnokul'turnoe vospitanie mladshih shkol'nikov v usloviyah Arktiki*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
6. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-318-320

Abdulaev M.A., *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANIZING CONSTRUCTIVE INTERACTION OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. Based on his own pedagogical experience and specialized literature wide range analysis, the author examines the main didactic possibilities that the expansion of the pedagogical technologies using in the constructive interaction organization of college students. To do this, first of all, he gives a definition of the pedagogical technology, the most relevant to the set research goals. After that, he determines the role played by the technological competence of the college teaching staff in organizing constructive interaction between students. Then the conditions that promote the most effective use of pedagogical technologies for the appropriate purposes are demonstrated. Specific examples of pedagogical technologies are given, the correct use of which makes it possible to organize constructive interaction, and their didactic advantages are also considered.

Key words: **secondary vocational education, personal development of students of secondary vocational education organizations, constructive interaction of students of secondary vocational education organizations, improving effectiveness of interaction between participants in educational process, pedagogical technologies**

М.А. Абдулаев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ СПО

На основе анализа собственного педагогического опыта и широкого круга специальной литературы автор рассматривает основные дидактические возможности, которые даёт расширение использования педагогических технологий при организации конструктивного взаимодействия студентов учреждений среднего профессионального образования. Для этого в первую очередь он представляет определение дефиниции «педагогическая технология», наиболее релевантное поставленным исследовательским целям. После этого определяет ту роль, которую играет технологическая компетентность педагогического работника учреждения СПО при организации конструктивного взаимодействия между учащимися. Затем демонстрируются условия, способствующие наиболее эффективному применению педагогических технологий в соответствующих целях. Приводятся конкретные примеры педагогических

технологий, правильное использование которых позволяет организовать конструктивное взаимодействие, а также рассматриваются их дидактические преимущества.

Ключевые слова: **среднее профессионального образование, личностное развитие студентов организаций среднего профессионального образования, конструктивное взаимодействие студентов организаций среднего профессионального образования, повышение эффективности взаимодействия между участниками образовательного процесса, педагогические технологии**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящего исследования, может быть обоснована путём изучения особенностей современных психолого-педагогических взглядов на проблему развития личности. Сегодня большинство педагогов-исследователей и практиков разделяют биосоциальный подход к соответствующему процессу (И.В. Брун, В.А. Каган, Е.А. Орел, О.В. Петерс, О.М. Разумникова, И.Л. Угланова, О.В. Шаварина). Согласно этому, последнему, главным условием формирования личности, в том числе учащихся организаций СПО, является оптимальное сочетание различных факторов, имеющих как биологическую, так и социальную природу (Е.И. Китаева, Е.А. Орел, О.В. Петерс, О.М. Разумникова, И.Л. Угланова).

Таким образом, именно социальная среда позволяет генерировать обстоятельства, необходимые с точки зрения развития задатков и способностей у представителей подрастающего поколения (М.Я. Басов, И.В. Брун, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Соответственно, большое внимание с необходимостью уделяется проблемам конструктивного взаимодействия, реализуемого по ходу учебно-воспитательного процесса (Е.Н. Герингер, А.Н. Леонтьев, А.Я. Пономарев, Н.В. Путинцева, С.Л. Рубинштейн, А.В. Чоршамбиева). Указанный процесс представляет собой исходную точку при создании различных познавательных ситуаций [1, с. 122].

Выделяют два метода, реализация которых способствует достижению эффективного педагогического взаимодействия:

– синтетический;

– аналитический (Л.А. Варавина, А.В. Павлова, Д.А. Потапов).

При этом практическое воплощение первого подразумевает упор на конкретные педагогические явления и процессы, понимаемые как системы определённых взаимодействий [2, с. 41]. Второй метод связан с пониманием наличных педагогических систем как совокупности абстрактных взаимодействий [3, с. 217–218]. Успешная реализация обоих требует расширения использования современных педагогических технологий в образовательном процессе [1, с. 130]. Дидактическим возможностям этих, последних, посвящена статья.

Соответственно, её цель – рассмотреть дидактические возможности педагогических технологий в процессе организации конструктивного взаимодействия лиц, осваивающих программы организаций среднего профессионального образования.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, формулируются следующим образом:

– дать определение дефиниции «педагогическая технология», наиболее релевантное цели исследования;

– выяснить, какую роль играет технологическая компетентность педагогического работника учреждения СПО при организации конструктивного взаимодействия между учащимися;

– продемонстрировать условия, способствующие наиболее эффективному применению педагогических технологий в соответствующих целях;

– привести конкретные примеры педагогических технологий, правильное использование которых позволяет организовать конструктивное взаимодействие.

По ходу их решения автором были реализованы следующие методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– анализ специальной литературы, на страницах которой поднимается интересующая нас проблематика.

Научная новизна исследования заключается в выявлении места, которое технологическая компетентность педагога системы СПО занимает в ходе успешной реализации конструктивного взаимодействия между учащимися.

Теоретическая значимость – в определении условий, способствующих эффективному применению педагогических технологий при организации такого взаимодействия.

Практическая же состоит в демонстрации конкретных педагогических технологий, обладающих в этой связи наибольшей эффективностью.

Сегодня термин «технология» является одним из наиболее употребляемых на страницах педагогических сочинений (И.П. Андриади, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Е.С. Рапацевич). Безусловно, такая ситуация – свидетельство его практической актуальности. С другой стороны, столь активное обсуждение является доказательством того факта, что интересующая нас дефиниция сегодня находится в стадии теоретического освоения [2, с. 42]. По этой причине в профильной литературе соседствует целый ряд родственных понятий. К таковым относятся:

– «технология организации»;

– «технология обучения»;

– «образовательная технология»;

– «педагогическая технология» (С.И. Андреева, Т.А. Гурьянова, А.А. Фоменко, С.Д. Якушева).

Подобный плюрализм среди отечественных авторов наблюдается и применительно к сравнительно узкому понятию «педагогическая технология». Это, последнее, может обозначать:

– то или иное направление дидактики (И.Ф. Дементьева, В.М. Идрисова, Е.В. Коротаева);

– систему приёмов и методов, реализуемых каким-либо педагогом в его образовательной практике (Т.Г. Корякина, В.В. Находкин, Е.Н. Неустроева, Ю.П. Прокопьева, Л.И. Савинов);

– технологически разработанную обучающую среду (Д.А. Белухин, Л.К, Гребенкина, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, Е.В. Коротаева, А.В. Мудрик, Г.А. Цукерман).

С точки зрения решения задач данного исследования наиболее рациональным выглядит понимание педагогической технологии как методики и отдельных методов организации образовательного процесса [1, с. 129].

Таблица 1

Необходимые условия успешного применения педагогических технологий в процессе организации конструктивного взаимодействия студентов СПО

Группы условий	Примеры условий
Направленные на создание обстановки, комфортной для обучающихся	Создание ситуаций успеха в процессе общения между субъектами образовательных отношений [5, с. 315]
	Максимальное удовлетворение культурных потребностей и интересов учащихся в ходе педагогического процесса
	Стимуляция развития комплекса умений и навыков студентов, связанных с защитой собственной позиции [6, с. 14]
Связанные с максимальным учётом профессионально-личностных особенностей участников учебно-воспитательного процесса и меры их готовности к применению педагогических технологий	Диалогичность процесса обучения, направленная на взаимопонимание и выработку общего языка общения [7, с. 258]
	Знание преподавателем личностных особенностей обучающихся [8, с. 9]
	Точное определение целей, задач и предполагаемых результатов учебной работы
Повышающие эффективность применения педагогических технологий в целях формирования у учащихся навыков конструктивного взаимодействия	Поощрение осознанного стремления учащихся к саморазвитию, самопрезентации, самопознанию и самоконтролю
	Обеспечение достижения высоких образовательных результатов (С.П. Акутина, И.С. Беганцова, У.Г. Трибунская, Т.Т. Щелина)
	Направленность образовательного процесса на развитие у студентов личностных качеств, необходимых для успешной деятельности в условиях постиндустриального общества будущего [9, с. 50–51]
	Обеспечение максимальной самостоятельности учащихся при выполнении учебных задач
	Стимулирование у них деятельности, связанных с самостоятельным ориентированием в информационных потоках [6, с. 15]

Ввиду вышеизложенного для современного педагога организации среднего профессионального образования недостаточно сформированной системы знаний об уже существующих технологиях [3, с. 219]. Первостепенную важность приобретают умения и навыки, связанные с практическим использованием таковых [2, с. 44]. Таким образом, от уровня развития технологической компетентности преподавателя во многом зависит успешное построение учебного процесса, не исключая конструктивного взаимодействия между его участниками [4, с. 36–37].

Помимо достаточного уровня сформированности соответствующих компетенций педагогического работника, успешное развитие навыков конструктивного взаимодействия у студентов организаций СПО представляется возможным в случае соблюдения ряда условий (табл. 1).

Необходимость соблюдения вышеперечисленных педагогических условий определяет перечень технологий, представляющихся наиболее применимыми при организации конструктивного взаимодействия у студентов организаций среднего профессионального образования [10, с. 20].

Охарактеризуем некоторые образовательные технологии и те преимущества, которые даёт их реализация (табл. 2).

Каждой из них присущи определённые дидактические возможности по ходу соответствующего процесса. Все вышеперечисленные педагогические технологии позволяют обучающимся получить необходимые для реализации конструктивного взаимодействия знания, умения и навыки. При этом активизируется процесс выработки у них системы полезных ценностных установок. Таким образом, их широкое использование позволяет создать образовательную среду [9]. В её границах представляется возможной правильная организация продуктивного общения между участниками учебно-воспитательного процесса, в том числе на иностранном языке [10].

Из вышеизложенного следует, что одной из наиболее актуальных проблем, каковые необходимо решить по ходу дальнейшей модернизации системы отечественного СПО, является поиск системы оптимальных педагогических технологий. Сказанное относится, в том числе, к такой важной составляющей образовательного процесса, как конструктивное взаимодействие между его участниками.

Таблица 2

Педагогические технологии, направленные на формирование конструктивного взаимодействия студентов, обучающихся в организациях СПО

Технология	Дидактические возможности
Проектная деятельность	Позволяет студентам реализовывать навыки конструктивного взаимодействия в составе микрогрупп, работающих над теоретическими и творческими проектами [8, с. 12]
Технология развития критического мышления	Её грамотное использование будет способствовать развитию логики, обоснованности суждений, а равно и применения принятых решений к различным ситуациям, возникающим по ходу взаимодействия между участниками образовательного процесса
Кейс-стади	Позволяет сформировать у обучающихся способности к аргументированному выбору различных вариантов решения тех или иных проблем в ходе конструктивного взаимодействия

Рациональная организация последнего представляется возможной при соблюдении педагогических условий, которые мы можем условно отнести к следующим группам: направленные на создание обстановки, комфортной для обучающихся; связанные с максимальным учётом профессионально-личностных участников учебно-воспитательного процесса и меры их готовности к применению педагогических технологий; повышающие эффективность применения педагогических технологий в целях формирования у учащихся навыков конструктивного взаимодействия. Их осуществление позволяет с успехом реализовывать при организации конструктивного взаимодействия дидактические возможности таких технологий, как проектная деятельность, скаффолдинг, технология развития критического мышления и кейс-стади.

Библиографический список

1. Kong S.C. Components and methods of evaluating computational thinking for fostering creative problem-solvers in senior primary school education. *Computational thinking education.* Singapore: Springer, 2021: 119–141.
2. Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 23, № 176: 39–45.
3. Алимсакаева Р.К. Методические условия эффективности педагогического общения в системе профессиональной подготовки будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 217–219.
4. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения.* Москва: Перо, 2020.
5. Сальникова О.Д., Ромаева Н.Б., Соловьева О.В. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза. *Перспективы науки и образования.* 2021; № 2 (50): 311–324.
6. Ветров Ю.П., Зеленко Н.В., Калинина М.А. Использование цифровых образовательных платформ в процессе активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 14–16.
7. Эрикенова Э.М. Субъектно-личностный подход как методологическая основа подготовки будущих экономистов к непрерывному образованию. Г*уманитарные и социальные науки.* 2019; № 4: 253–264.
8. Бигаева И.М., Урумов З.Э. Проблема интеракции «Преподаватель – студент». *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 9–13.
9. Зборовский Г.Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе. *Социологические исследования.* 2018; № 9: 49–58.
10. Замаева Д.М. Теоретические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 19–21.

References

1. Kong S.C. Components and methods of evaluating computational thinking for fostering creative problem-solvers in senior primary school education. *Computational thinking education.* Singapore: Springer, 2021: 119–141.
2. Elovskaya S.V. Ispol'zovanie interaktivnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 23, № 176: 39–45.
3. Alimsakaeva R.K. Metodicheskie usloviya `effektivnosti pedagogicheskogo obscheniya v sisteme professional'noj podgotovki buduschih uchitelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 3 (70): 217–219.
4. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya.* Moskva: Pero, 2020.
5. 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.* 2021; № 2 (50): 311–324.
6. Vetrov Yu.P., Zelenko N.V., Kalinina M.A. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh platform v processe aktivizacii samoobrazovatel'noj deyatel'nosti buduschih uchitelej tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 14–16.
7. `Erikenova `E.M. Sub`ektno-lichnostnyj podhod kak metodologicheskaya osnova podgotovki buduschih `ekonomistov k nepreryvnomu obrazovaniyu. G*umanitarnye i social'nye nauki.* 2019; № 4: 253–264.
8. Bigaeva I.M., Urumov Z.`E. Problema interakcii «Prepodavatel' – student». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 9–13.
9. Zborovskij G.E. Mozhno li byt' vmeste, nahodyas' vroz': studenty i prepodavateli v vuze. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2018; № 9: 49–58.
10. Zamaeva D.M. Teoreticheskie aspekty formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 19–21.

Статья поступила в реакцию 21.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-320-322

***Bedrin V.S.**, Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

INFORMATION CULTURE OF PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. In the modern world, information has become one of the main resources that is used to achieve goals and solve problems. However, people do not always have sufficient knowledge and skills of working with information to use it effectively in their daily activities. This can lead to problems such as lack of awareness, mistakes in decision-making, etc. Therefore, the question of the information culture of the

individual is becoming more and more relevant. It requires the development of special programs and teaching methods that will help people develop their knowledge and skills in the field of information technology and information literacy. Thus, the topic under consideration is of great importance for modern society and requires attention from scientific and educational institutions, as well as government agencies.

Key words: **information, information culture, personality, information culture of personality, society, informatization**

В.С. Бедрин, *канд. юрид. наук, доц., Волгоградской академии МВД России, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современном мире информация стала одним из основных ресурсов, который используется для достижения целей и решения задач. Однако не всегда люди обладают достаточными знаниями и навыками работы с информацией, чтобы эффективно использовать ее в своей жизнедеятельности. Это может привести к проблемам, таким как недостаточная информированность, ошибки при принятии решений и т. д. Поэтому вопрос об информационной культуре личности становится все более актуальным. Он требует разработки специальных программ и методик обучения, которые помогут людям развивать свои знания и навыки в области информационных технологий и информационной грамотности. Таким образом, рассматриваемая тема имеет большое значение для современного общества и требует внимания со стороны научных и образовательных учреждений, а также государственных органов.

Ключевые слова: **информация, информационная культура, личность, информационная культура личности, общество, информатизация**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что процессы компьютеризации и информатизации играют основополагающую роль в становлении информационного общества. В связи с этим высокий уровень информационной культуры личности обусловливает её способность анализировать усвоенные знания, что позволяет отличать её гибкостью мышления и творческим стилем информационной деятельности.

Цель данной статьи заключается в исследовании подходов к формированию информационной культуры личности в условиях информатизации общества.

Основные задачи статьи: раскрыть теоретические основы и способы практической реализации процесса формирования информационной культуры личности, выявить некоторые возникающие при этом проблемы и предложить пути их решения.

Основными методами в процессе исследования были избраны:

– теоретические – анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных результатов;

– практические (эмпирические) – беседы с представителями профессорско-преподавательского состава высших образовательных организаций).

Научная новизна статьи состоит в том, что обозначены и раскрыты особенности формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества.

Теоретическая значимость статьи воплощена в расширении знаний о категории «информационной культуры личности» с точки зрения ее формирования в условиях информатизации общества.

Практическая значимость заключается в том, что рассмотренное в статье понятие «информационная культура личности» в ракурсе информатизации общества может позволить лучше понять значение и роль информационной культуры в жизни каждого человека. Помочь осознать, что информационная культура личности является важным элементом жизни, который влияет на его мышление, поведение и отношение с окружающим миром.

В эпоху информатизации особая роль отводится понятию «информация». Информация является наиболее актуальной, фундаментальной и дискуссионной категорией в современной науке и практике. Исследователи в области информатики дают различные определения термину «информация» и предлагают различные количественные характеристики ее измерения. Но при этом крайне мало исследований посвящено ценностному кризису эпохи информатизации, особенность которого заключается в потере своей индивидуальности, неповторимости. Он тесно связан со своего рода бессмысленным существованием, когда человек как личность не имеет никакой цели. Поэтому так важно обозначить ориентиры современного информационно насыщенного существования в различных ценностных измерениях и воздействиях. Личность реализует свои ценности посредством общения, выражая особые, отличные от других взгляды, убеждения, жизненные позиции.

Очень важным аспектом при определении ценности информации является ее содержание, и то, каким будет результат ее использования. Ученые придерживаются мнения, что невозможно установить, насколько ценна информация до момента ее опубликования и после, так как ее научная значимость возрастает. Только истинность является единственной ценностью новых научных результатов. С точки зрения культуры значимость информации определяется ее способностью отвечать потребностям человечества, а также возможностью информации уравновесить любую сферу человеческой деятельности.

Говоря об информации, нельзя в контексте общекультурных ценностей не остановиться на понятии «информационная культура личности», которая предполагает сформированность систематизированной совокупности знаний, умений, навыков, обеспечивающей оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности личности, направленной на удовлетворение собственных информационных потребностей, и должна включать в себя информационное мировоззрение, т. е. ценностно-смысловые отношения к сформированному опыту (представления о современном информационном обществе, его возможностях, закономерностях существования, его потребностях с информационной точки зрения).

Критериями сформированности информационной культуры личности является способность грамотно выражать свои информационные потребности, результативно выполнять поиск необходимых сведений, способность их преобразовывать и получать новые, способность адекватно оценивать информацию, обладать навыками компьютерной грамотности [1].

Отметим, что к аксиологическому аспекту можно отнести критерии осознания информационных потребностей и оценивания информации. Различия в проявлениях информационной культуры, оцениваемой по названным выше критериям, можно отразить в трех уровнях сформированности информационной культуры – низком, среднем и высоком. Кратко охарактеризуем их:

– низкий уровень информационной культуры характерен людям с поверхностным взглядом на проблему, стандартным мышлением, повторением шаблонных действий, низкой заинтересованностью, инертностью в ситуациях информационного сотрудничества;

– средним уровнем информационной культуры можно охарактеризовать людей с осознанным принятием знаний, самостоятельностью рассуждений, способностью поиска различных подходов и методов решения поставленных задач, желанием повышать свой образовательный уровень;

– высокому уровню информационной культуры соответствуют умение людей давать оценку полученным знаниям, подвижность мышления, творческий подход к осуществлению любого вида деятельности.

Уровень информационной культуры личности проявляется в ее информационном поведении. Это информационное поведение, во-первых, отображает активное поведение личности с точки зрения познания, умение разбираться в информационном пространстве. Во-вторых, в информационном поведении отображается уровень сформированных умений применения информационного потенциала, т. е. это те умения, которыми должен обладать человек как состоявшаяся личность и профессионал [2].

Цивилизация рассматривается как один из этапов эволюции любой культуры. И современная проблема сводится к тому, что техника, являясь частью культуры, на данном этапе развития человечества вышла за свою исходную грань и стала существовать самостоятельно.

Суть ценностного кризиса состоит в том, что «умная машина» покоряет человека, не освобождая его, а по-новому порабощая. Из-за расширения возможностей человека, его отрицательного воздействия на мир вокруг себя человечество стоит на пороге глобального кризиса. Среди архиважных проблем на современном этапе развития одной из самых трудноразрешимых является проблема защиты человека от техники, им самим и созданной. Последствия научно-технического прогресса угрожают индивидуальности и самобытности личности.

Компьютеризация влияет на гибкость нашего мышления, осознание себя в окружающем пространстве. Все чаще, выбирая между живым общением и диалогом «человек – машина», современный человек делает выбор в пользу техники.

Развитие глобальных кризисов в современном мире связано с преобладанием в нем технократического мышления. Люди постоянно пытаются адаптировать окружающий мир к нуждам современного технократического общества, «поправить природу техникой», и, как результат – изменение климата, загрязнение окружающей среды.

Сторонники антисциентистских направлений, которые возлагают на науку и ее технологические применения ответственность за нарастающие глобальные проблемы, ставят под сомнение традиционные для современного общества ценности науки, научно-технического прогресса. Однако поиск решения насущных проблем современного мира необходимо искать в отказе от технократического мышления, попытаться выявить новые формы взаимодействия науки со сферой культуры; привнести элементы гуманизации в научно-техническое развитие,

придать ему человеческое измерение. По мнению Арасланова В.А., Ахрамеевой О.В. и других авторов, «в основе концепции информационного общества можно выделить несколько ключевых принципов. Вот некоторые из них:

– информационное общество основано на использовании информации и технологий для обмена знаниями и информацией между людьми и организациями. Это означает, что все больше людей становятся зависимыми от доступа к информации и технологиям, чтобы получать пути к знаниям и услугам;

– в информационном обществе информация становится ценным ресурсом, который может быть использован для достижения различных целей. Это приводит к тому, что люди стремятся защитить свою информацию и контролировать ее использование;

– информационное общество характеризуется увеличением объема и разнообразия информации, доступной для всех. Это позволяет людям получать доступ к более широкому спектру знаний и услуг, а также делиться информацией с другими людьми;

– информационное общество связано с развитием новых технологий, таких как Интернет, мобильные устройства и искусственный интеллект. Эти технологии позволяют людям получать доступ к информации и услугам в любое время и в любом месте;

– информационное общество способствует развитию демократии и гражданского общества. Люди могут использовать информацию и технологии для участия в общественной жизни и выражения своих мнений и идей» [3].

С понятием информационного общества связаны такие понятия, как:

– информационная грамотность – это умение использовать информацию и технологии для достижения своих целей;

– цифровое неравенство – это проблема, когда люди из разных социальных групп имеют разный уровень доступа к информации и технологиям;

– кибербезопасность – это защита информации и технологий от кибератак и других угроз;

– электронное правительство – это использование информационных технологий для управления государством и предоставления государственных услуг;

– открытые данные – это доступ к данным, которые могут быть использованы для научных исследований, бизнес-аналитики и других целей.

Конечно же, информационное общество и информационная культура личности несут с собой ряд вызовов и проблем, которые необходимо решать, а именно:

– неравенство доступа к информации и технологиям: многие не имеют доступа к необходимой информации и технологиям, что может привести к ухудшению их жизненного уровня;

– социальная изоляция: информационное общество может привести к социальной изоляции, так как люди проводят больше времени онлайн и меньше общаются в реальной жизни;

– информационный капитал, т. е. способность личности использовать информацию и технологии для достижения своих целей.

Безусловно, научно-технический прогресс нельзя рассматривать как исключительно негативное явление. Так, по мнению Нагорновой А.Ю., «одним из приоритетных направлений информатизации общества (с педагогической точки зрения) является информатизация образования, которая, в свою очередь, обозначает новые направления в данной сфере, открывает перспективные горизонты и возможности и в то же время предъявляет новые требования к профессиональной компетенции педагога как к личности. Поэтому уже сейчас становится очевидным тот факт, что одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности педагогического работника является степень его готовности к использованию современных средств информационно-коммуникационных технологий, т. е. уровень его информационной культуры как личности» [4].

Еще раз обратим внимание на необходимость определения качественных и количественных критериев оценки информации, принципа выбора целей информационной деятельности и средств их достижения, анализа результатов влияния категории «информация» не только на функционирование образовательной системы, но и в первую очередь на развитие личности.

По мнению Смирновой Е. Н., «существует новая образовательная информационная среда, создающая комфортные условия для самообразования, обеспечивающая непрерывное образование человека на протяжении всей жизни, а также повышение оперативности и эффективности управления системой образования и ее интеграции в глобальную цифровую образовательную информационную среду. Образование в такой среде обусловливает воспитание культурной и просвещенной личности» [5]. Примером подобной среды может служить сетевая информационная среда Интернет. В распоряжение любого пользователя сети Интернет предоставляется большое количество открытых информационных ресурсов: социальных (бесплатных) сетевых сервисов, использование которых возможно, как индивидуально, так и в составе группы. Все пользователи Интернет, даже не обладающие специальными познаниями в области информационных технологий, с помощью таких сетевых сервисов могут:

– использовать открытые, т. е. незащищённые авторскими правами или другими ограничениями информационные ресурсы;

– самостоятельно создавать собственные коллекции цифровых ресурсов.

С распространением Интернета информационное пространство расширяется в геометрической прогрессии, особенно в России, и огромным препятствием для включения в общий информационный поток российских пользователей является недостаточно развитая инфраструктура доступа к сети Интернет во многих регионах страны. Это может быть связано с низкой скоростью передачи данных, отсутствием качественных провайдеров услуг связи или недостаточным количеством точек доступа в отдаленных районах. Кроме того, некоторые пользователи могут испытывать ограничения в доступе к определенным сайтам или сервисам из-за блокировок со стороны государственных органов или провайдеров.

Самое главное здесь определить, для чего мы это делаем, к какой итоговой цели стремимся. Задаем ли себе вопрос: слепо следовать научно-техническому прогрессу или попробовать найти тот самый путь в осознании себя и мира, и жизни вокруг? Современное общество, несомненно, отвечает за последствия создания, применения и использования научно-технических открытий и изобретений. Улучшая свою жизнь и внедряя в нее инновационные и прогрессивные разработки, не следует забывать и о совершенствовании духовно-нравственной сферы, чтобы продукты человеческой деятельности были направлены на процветание и развитие человечества, чтобы технический прогресс не превосходил прогресс нравственный.

Таким образом, анализ преимуществ и негативных последствий информатизации позволяет сделать вывод, что новые информационные технологии, в том числе и Интернет, представляют собой окружающую нас объективную действительность, но то, какими целями и смыслами руководствуется человек, используя их возможности, – реальность субъективная. В конечном счете важно, на каком уровне сформирована информационная культура личности, что привносит новая информационная составляющая в её развитие и саморазвитие, какие ценностные приоритеты она для себя выбирает, для чего она использует блага информационной цивилизации.

Библиографический список

1. Ротанова В.А., Мочалова А.С., Торопова А.И., Макарова К.С. Информационная культура и ее значение для современного человека. *Современные научные исследования и инновации.* 2018; № 7. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2018/07/87262
2. Королева Ю.В. Активизация отношений личности и коллектива через самоуправление в формировании культуры личности. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*. Москва: Издательско-торговый дом «Перспектива», 2021; Т. 2, № 5: 71–75.
3. Арасланова В.А., Ахрамеева О.В., Борисов С.А., Бурмистрова Е.С. и др. *Информационное общество и глобальная информационная телекоммуникационная инфраструктура*: монография. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018.
4. Нагорнова А.Ю., Левагин Ю.Г., Арпентьева М.Р., Приступа Е.Н. и др. *Информатизация общества: социологический анализ*: коллективная монография Ульяновск: Зебра, 2016.
5. *Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации*. Составитель Е.Н. Смирнова. Санкт-Петербург: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022.

References

1. Rotanova V.A., Mochalova A.S., Toropova A.I., Makarova K.S. Informacionnaya kul'tura i ee znachenie dlya sovremennogo cheloveka. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2018; № 7. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2018/07/87262
2. Koroleva Yu.V. Aktivizaciya otnoshenij lichnosti i kollektiva cherez samoupravlenie v formirovanii kul'tury lichnosti. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*. Moskva: Izdatel'sko-torgovyj dom «Perspektiva», 2021; T. 2, № 5: 71–75.
3. Araslanova V.A., Ahrameeva O.V., Borisov S.A., Burmistrova E.S. i dr. *Informacionnoe obschestvo i global'naya informacionnaya telekommunikacionnaya infrastruktura*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NOO "Professional'naya nauka", 2018.
4. Nagornova A.Yu., Levagin Yu.G., Arpent'eva M.R., Pristupa E.N. i dr. *Informatizaciya obschestva: sociologicheskij analiz*: kollektivnaya monografiya Ul'yanovsk: Zebra, 2016.
5. *Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'noj organizacii*. Sostavitel' E.N. Smirnova. Sankt-Peterburg: GBU DPO «SPbCOKOiIT», 2022.

Статья поступила в редакцию 23.11.23

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-323-326

Burina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the French Language, MGIMO University (Moscow, Russia),*
E-mail: helenabourina@yandex.ru

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The article is devoted to the use of artificial intelligence technologies, which has a great linguodidactic potential in teaching a foreign language. The data are able to solve methodological and didactic tasks. The author notes that the use of chatbots for the development of speech communication skills is useful for students of A2-B1 levels and concludes that artificial intelligence cannot completely replace the teacher and interpersonal contacts in a real situation. Artificial intelligence should be integrated with traditional foreign language teaching methods to create a balanced and effective approach. The author concludes that when AI is fully integrated into the educational process, learning tasks will reach a new level. Feedback, personalizing learning, adapting to everyone's needs will have a significant impact on learners. Currently, universities use AI technologies in the process of teaching foreign languages.

Key words: **artificial intelligence technology, chatbot, learning process, foreign language, individualization of learning, learning environment**

Е.В. Бурина*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва,*
E-mail: helenabourina@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена использованию технологий искусственного интеллекта, который имеет большой лингводидактический потенциал в обучении иностранному языку. Данные способны решать методические и дидактические задачи. Автор отмечает, что использование чат-ботов для развития навыков речевого общения является полезным для учащихся уровней А2-В1, и делает вывод, что искусственный интеллект не может полностью заменить преподавателя и межличностные контакты в реальной ситуации. Искусственный интеллект должен быть интегрирован в традиционные методы обучения иностранному языку для создания сбалансированного и эффективного подхода.

Ключевые слова: **технологии искусственного интеллекта, чат-бот, процесс обучения, иностранный язык, индивидуализация обучения, обучающая среда**

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к использованию искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной системе, в частности в процессе обучения иностранным языкам. Развитие технологий ИИ открывает новые возможности для индивидуализации обучения и улучшения его качества.

Цель исследования – изучение и анализ применения технологий ИИ в процессе обучения иностранным языкам; определение их лингводидактического потенциала; определение оптимальных уровней владения иностранным языком для использования чат-ботов с целью развития навыков речевого общения.

Задачи: изучить современные подходы к использованию технологий ИИ в процессе обучения иностранным языкам; проанализировать их лингводидактический потенциал, определить принципы и методы обучения иноязычному речевому общению с использованием технологий ИИ.

Теоретическая значимость исследования состоит в описании технологий ИИ, применяемых в процессе обучения иностранным языкам.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для создания новых подходов и стратегий, включающих технологии ИИ в процессе обучения иностранным языкам.

Методы исследования: теоретические (обобщение, анализ информации); сравнительный (сопоставление различных подходов и технологий для определения их эффективности и доступности).

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование всех составляющих коммуникативной компетенции: лингвистической (богатый словарный запас, умение формулировать и понимать грамматически правильные фразы, иметь правильное произношение, орфографию); дискурсивной (умение применять адекватные стратегии для понимания и создания текстов); социокультурной (понимание социокультурного контекста, в котором создается социальная общность, использующая данный язык, способность быть эффективным участником и медиатором диалога культур); социолингвистической компетенции (адекватное использование данного языка в определенной социальной среде) [1]. Учащиеся овладевают лингвистическими компетенциями в процессе взаимодействия с преподавателем, учебной литературой, интернет-источниками и др. Формирование дискурсивной компетенции осуществляется в процессе осуществления диалогического и монологического высказываний как в учебной аудитории, так и за ее пределами.

Искусственный интеллект активно проникает в различные сферы жизни общества [2], и образование не является исключением [3]. По мнению М. Маклюэна, средства коммуникации, модифицирующие среду, окружающую людей, изменяют их образ восприятия мира, мышление и деятельность. Следовательно, невозможно сегодня представить себе какую-либо модель обучения, не опирающуюся на технологии искусственного интеллекта. В настоящее время наблюдается растущий интерес к данным технологиям (машинное обучение, компьютерное зрение, интеллектуальная система обучения, анализ данных), на основе которых создаются программы и информационно-коммуникативные технологии, которые могут существенно изменить роль и функции субъектов учебного процесса. Например, чат-боты способны решать методические и дидактические задачи. Методический потенциал чат-ботов состоит в том, он дает возможность учащимся овладевать иноязычной устной и письменной речью в процессе обучения иностранному языку. Дидактический потенциал чат-ботов предоставляет обратную связь учащимся в режиме реального времени в виде ответов на задаваемые вопросы, а также при осуществлении контроля выполнения учащимися индивидуальных заданий. Таким образом, в содержание обучения иностранному языку должны входить знания, умения и навыки в сфере контактов с чат-ботами и голосовыми ассистентами. Организация обучения учащихся иностранному языку с использованием чат-ботов зависит от их уровня владения иностранным языком (табл. 1).

В процессе изучения иностранного языка с использованием чат-ботов (табл. 1) развиваются продуктивные виды иноязычной речевой деятельности (письмо и/или говорение). Благодаря чат-ботам можно развивать навыки устного и письменного взаимодействия учащихся в аудиторное и внеаудиторное время. При устном взаимодействии с чат-ботом развиваются говорение и аудирование, а при письменном взаимодействии – письмо и чтение. Продуктивный вид иноязычной речевой деятельности является речемыслительным стимулом (в процессе беседы) и реакцией (в процессе ответа на высказывание чат-бота) на восприятие и анализ полученной информации от чат-бота. Надо отметить, что у учащихся в процессе взаимодействия с чат-ботами развиваются рецептивные и продуктивные иноязычные речевые умения.

Уровень владения иностранным языком учащимся является важным при организации обучения иноязычному речевому общению с использованием чат-ботов. Наиболее оптимальными уровнями владения учащимися иностранным языком являются А2-В1. Учащийся, имеющий уровень А1, испытывает дефицит языковых и речевых средств, может понять только самые простые и короткие вопросы чат-бота. На данном уровне учащийся не может вести диалог с чат-ботом. Учащиеся с уровнем В2-С2 не испытывают потребность в речевой практике с чат-ботами, так как обладают высоким уровнем владения иностранным языком, что дает им возможность свободно общаться с носителями языка, слушать зарубежные радиостанции, смотреть зарубежные телеканалы, читать в интернете иностранную прессу и т. д.

Таким образом, использование чат-ботов для развития навыков речевого общения является полезным для учащихся уровней А2-В1.

Схема работы с использованием чат-бота является необходимой составляющей процесса изучения иностранного языка. В нее входят ведение диалога с чат-ботом; выполнение индивидуальных заданий и оценка выполненной работы.

Форма работы. В процессе изучения иностранного языка с использованием чат-ботов в основном используется аудиторная и внеаудиторная работа. Первые занятия с использованием чат-ботов должны начинаться в аудитории с объяснения материала, а практическая работа осуществляется учащимися индивидуально внеаудиторно. Необходимо отметить, что аудиторная работа желательна для учащихся с уровнем А1-А2, для учащихся, имеющих уровень В1-В2, желательна внеаудиторная работа с использованием чат-ботов для отработки навыков речевого общения.

Технологии ИИ имеют большой *лингводидактический потенциал* в обучении иностранному языку. ИИ может предоставлять целый спектр инструментов и ресурсов для результативного изучения иностранного языка.

Приведем примеры успешного применения технологий ИИ в процессе обучения иностранному языку:

Таблица 1

Использование чат-ботов для развития навыков речевого общения
с учетом уровня владения иностранным языком

Уровень владения ИЯ	Речевые умения	Описание речевых умений [1]	Схема работы	Форма работы
A1	1) говорение; 2) аудирование	1) может представиться и рассказать о себе; задать простые вопросы и понять простые ответы; использовать элементарный набор слов и выражений при описании конкретной ситуации; а также простые грамматические структуры [1]; 2) понимание элементарной тематической лексики	Взаимодействие с чат-ботом; выполнение письменных заданий; ответы на вопросы; оценка результатов работы	Аудиторная
A2	1) говорение, 2) письмо, 3) аудирование	1) может установить контакт и кратко рассказать о себе; ответить на простые вопросы и поддержать краткую беседу; принять, сделать или отклонить предложение; в простой форме запросить и предоставить информацию, относящуюся к повседневной жизни; 2) адекватно реагирует на предлагаемую ситуацию; может написать, используя простые слова и выражения, о себе, различных событиях своей повседневной жизни; объяснить предпочтения [1]; 3) понимание элементарной тематической лексики	Взаимодействие с чат-ботом; выполнение письменных заданий; ответы на вопросы; оценка результатов работы	Аудиторная и внеаудиторная
B1	1) говорение, 2) письмо, 3) аудирование	1) может рассказать о себе, своих интересах, предпочтениях, планах; без подготовки может участвовать в беседе на известные темы; подбирать в зависимости от ситуации слова и выражения; проверить и подтвердить информацию; прокомментировать чужую точку зрения; 2) адекватно реагирует на предлагаемую ситуацию; может описать события, факты или свой опыт; выразить свои мысли, чувства, свою точку зрения; использовать слова *donc*, *alors*, *et* и др. для перехода от одной мысли к другой; обладает достаточным словарным запасом, чтобы описать повседневную ситуацию, при необходимости может перефразировать сказанное [1]; 3) понимание тематической лексики	Взаимодействие с чат-ботом; изучение материала; выполнение заданий; оценка	внеаудиторная
B2	1) говорение, 2) письмо, 3) аудирование	1) может понять тему и начать обсуждение; изложить свою точку зрения, приводя доказательства или примеры; выстраивает четкую логическую цепочку между идеями; может дать подтверждение своей точке зрения; отстоять свое мнение; обладает богатым словарным запасом, который использует в зависимости от ситуации, но наблюдаются лексические лакуны; хорошее владение грамматическими знаниями; 2) высказывания соответствуют ситуации; может четко и ясно изложить факты, события, обрисовать ситуацию; предложить аргументацию, указывая на важные моменты; ясно выражать свои мысли; пунктуация относительно точная, но всё еще наблюдается влияние родного языка; может использовать достаточно широкий набор лексики, но возможны лакуны в подборе лексических единиц, что ведет к перефразированию высказывания [1]; 3) понимание тематической лексики	Взаимодействие с чат-ботом; изучение материала; выполнение заданий; оценка	внеаудиторная
C1-C2	1) говорение, 2) письмо, 3) аудирование	1) может дать критическую оценку тексту; понять проблематику и начать обсуждение; дать собственную аргументацию и привести аргументацию из исходного документа; сделать четкую и неподготовленную презентацию; владеет богатым лексическим запасом и не допускает значительных ошибок; владеет грамматикой на высоком уровне; интонация и произношение соответствуют нормам языка; 2) может понять общую проблему, отобрать необходимую информацию; письменное высказывание логичное и структурированное; пунктуация правильная; обладает богатым словарным запасом [1]; 3) свободное понимание	Взаимодействие с чат-ботом; изучение материала; ведение диалога; выполнение заданий; оценка	внеаудиторная

1. *Duolingo* – мобильное приложение, использующее ИИ для обучения иностранным языкам. Данное приложение предлагает интерактивные упражнения, обратную связь и персонализированный подход к обучению.

2. *Rosetta Stone* – онлайн-платформа для изучения иностранных языков, которая использует ИИ для создания интерактивных уроков и адаптивного обучения. ИИ анализирует результаты учащихся, исходя из их ответов, и предлагает индивидуальные задания для развития их языковых навыков.

3. *Lingvist* – онлайн-платформа для изучения иностранных языков, которая использует ИИ для персонализированного обучения. Данная платформа анализирует прогресс учащихся и предлагает упражнения и задания, которые соответствуют их уровню и потребностям.

4. *Babbel* – приложение для изучения иностранных языков. ИИ анализирует произношение и грамматику учащегося и предлагает дополнительные материалы для развития речевых навыков.

Основным преимуществом технологий ИИ является возможность создания интерактивных и адаптивных систем обучения [4]; предоставлять учащимся индивидуальные уроки и задания с учетом их потребностей и уровня владения языком. Это дает возможность каждому учащемуся работать в своем темпе и сосредотачиваться на своих слабых местах. Чат-бот также предлагает разнообразные упражнения и игры, которые способствуют развитию навыков чтения, письма, говорения и понимания на слух. Например, с помощью голосовых ассистентов можно тренировать произношение и аудирование, а системы машинного перевода позволяют учащимся обогащать словарный запас. Кроме того, технологии ИИ могут быть использованы для создания виртуальных сред, в которых учащиеся могут общаться на иностранном языке. Такие среды включают в себя виртуальных собеседников, ролевые ситуации и симуляции реальных ситуаций. Наконец, чат-бот может быть использован для автоматической оценки и обратной связи по результатам учебных заданий. Система обратной связи является важной составляющей образовательного процесса [4]. ИИ позволяет создавать чат-боты, которые способны взаимодействовать с учащимися с помощью ведения диалога, анализировать их ответы и давать качественную обратную связь. В целом лингводидактический потенциал технологий ИИ может значительно улучшить процесс овладения иностранным языком, сделать его более доступным, интерактивным и персонализированным. Несмотря на успешное использование ИИ в процессе обучения иностранным языкам, существуют *проблемы и ограничения*:

1. ИИ может иметь ограничения в распознавании акцентов, диалектов и произношения, что может привести к неточным оценкам и обратной связи.

2. ИИ может иметь ограниченный контекст и понимание естественного языка, что может привести к неправильной интерпретации или неправильной оценке ответов учащихся.

3. ИИ ориентирован на самостоятельное обучение, в связи с чем учащиеся могут испытывать отсутствие реальных межличностных контактов.

Важно использовать ИИ в сочетании с другими методами, которые дают возможность учащимся применять свои языковые навыки в реальных ситуациях.

Принципы обучения

Обучение иноязычному речевому общению на основе технологий ИИ реализуется с помощью следующих *принципов обучения*.

Индивидуализация: учет потребностей и уровня знаний каждого учащегося для предоставления персонализированного материала и заданий.

Активное участие: обучение, основанное на взаимодействии, включая диалоги и задания, требует активного участия каждого учащегося.

Контекстуальность: формирование навыков и умений иноязычной речевой деятельности в реальных или симулированных ситуациях, что помогает учащимся применять свои знания на практике.

Обратная связь: предоставление немедленной обратной связи относительно произношения, грамматики и других аспектов языка, чтобы учащиеся могли понять свои ошибки и исправить их.

Постепенность: увеличение сложности заданий.

Мотивация и заинтересованность: использование интерактивных и захватывающих методов, таких как игры, уровни достижений и т. д.

Адаптивность: учет потребностей учащегося и предоставление персонализированных материалов и заданий.

Интерактивность: предоставление учащимся возможности взаимодействия с ИИ, задавать ему вопросы, проводить диалоги.

Методы обучения

К *методам обучения* иноязычному речевому общению с использованием технологий ИИ относятся:

Интерактивные обучающие приложения для изучения иностранного языка. Они могут предлагать персонализированные задания в соответствии с уровнем и потребностями учащегося.

Голосовые помощники, такие как Алиса, Siri, Alexa, могут помочь в изучении иностранного языка, отвечая на вопросы, делая переводы и отрабатывая произношение.

Автоматический перевод может быть полезным для понимания и перевода текстов на иностранном языке.

Виртуальные классы и онлайн-курсы предоставляют персонализированные материалы и обратную связь.

Анализ произношения: голосовые ассистенты могут анализировать произношение учащегося, предлагать обратную связь и давать советы по его улучшению.

Адаптивное обучение: чат-боты могут адаптироваться к уровню и потребности обучаемых, предлагая им различные индивидуальные задания и материалы.

Обозначения:

Среда 2 (удаленное окружение) (лингводидактическая среда обучения с использованием технологий искусственного интеллекта).

Среда 1 (ближайшее окружение) (лингводидактическая среда обучения с использованием традиционных печатных учебных материалов и информационно-коммуникативных технологий).

На схеме 1 представлены основные компоненты лингводидактической среды с использованием технологий ИИ (среда 2):

1. *Учащийся*: личные гаджеты (смартфон, планшет, компьютер), которые он использует для доступа к образовательным материалам и взаимодействия с системой.

2. *Образовательная платформа*: веб-приложение, которое предоставляет доступ к образовательным ресурсам, заданиям и инструментам для изучения языка.

3. *Интеллектуальный помощник*: система искусственного интеллекта, которая отвечает на вопросы учащихся, дает объяснения и предоставляет обратную связь. Он использует технологии обработки естественного языка и машинного обучения для понимания и анализа ответов учащихся.

4. *Адаптивные задания*: система, которая предлагает задания и упражнения с учетом индивидуальных потребностей и уровня владения языком. Она может использовать аналитику искусственного интеллекта для оценки прогресса и предоставления наиболее подходящих заданий.

5. *Онлайн-ресурсы*: база данных с образовательными материалами (тексты, аудио- и видеоматериалы и т. д.).

6. *Мультимедийные инструменты*: интерактивные инструменты (голосовые и видеочаты), которые помогают улучшить навыки устной и письменной речи.

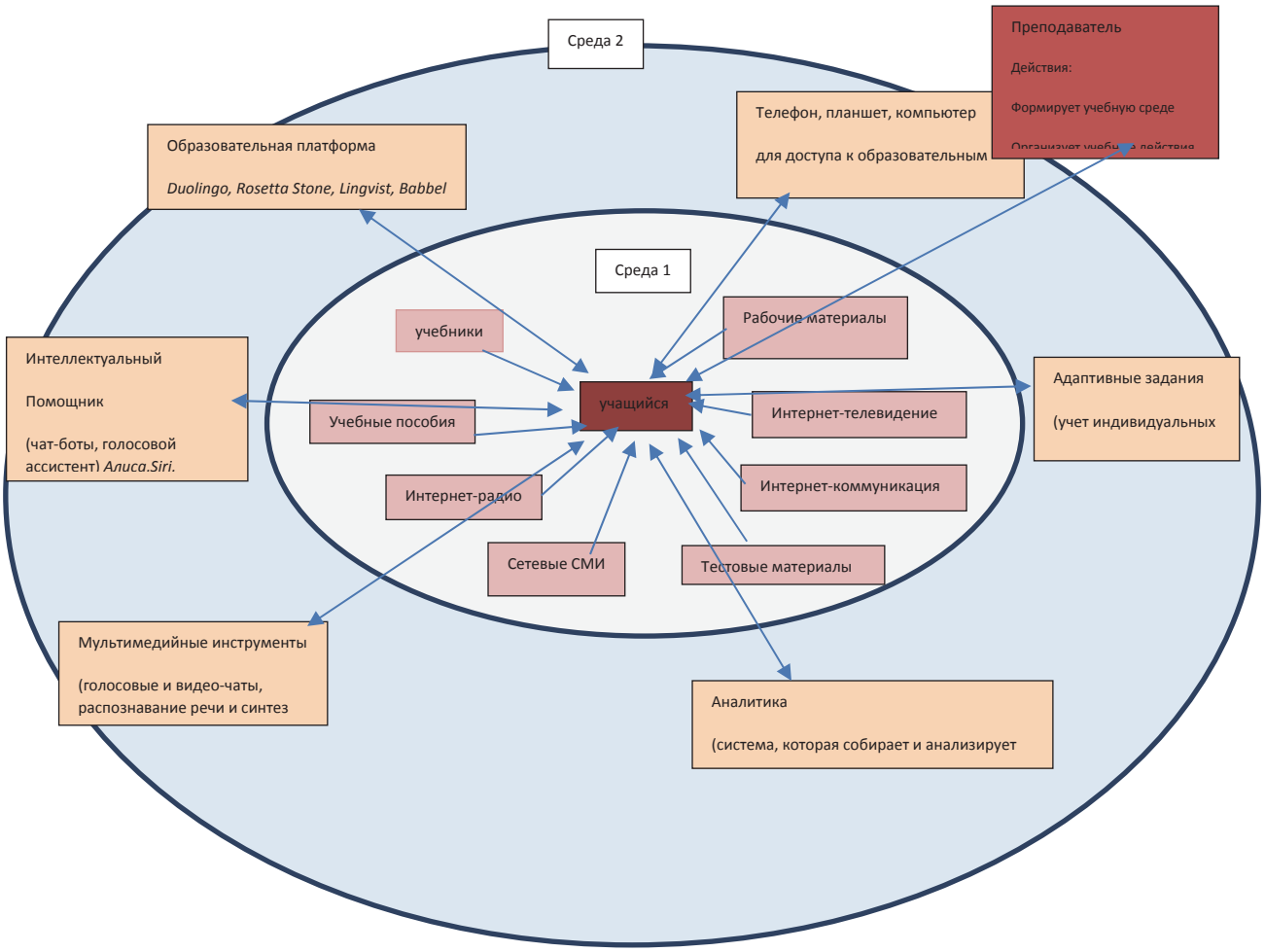


Схема 1.

7. Аналитика: система, которая собирает и анализирует данные о прогрессе учащихся, их ошибках, успехах и предпочтениях. Эта информация может быть использована для дальнейшей персонализации обучения [5].

Таким образом, можно сказать, что, когда ИИ полностью интегрируется в образовательный процесс, задачи обучения выйдут на новый уровень. Обратная связь, персонализация обучения, адаптация к потребностям каждого будут оказывать значительное влияние на учащихся. В настоящее время в вузах используются технологии ИИ в процессе обучения иностранным языкам. Высшим учебным заведениям необходимо осознать спектр возможностей и проблем, которые станут актуальными с внедрением ИИ. Важно осуществлять исследования по выявлению новых ролей преподавателя в учебном процессе. ИИ не может полностью заменить преподавателя и межличностные контакты в реальной ситуации. Преподаватель не только передает знания, но и является наставником, помогающим выбрать адекватную реакцию на различные ситуации в процессе коммуникации на иностранном языке. Он является проводником в мир культуры того народа, чей язык он преподает.

Библиографический список

1. Бурина Е.В. *Методика проектирования лингводидактической среды для обучения иноязычному речевому общению (французский язык, как второй иностранный; языковой вуз)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
2. Соколова И.А. и др. Искусственный интеллект как стратегический инструмент экономического развития страны и совершенствования ее государственного управления. Перспективы применения искусственного интеллекта в России для государственного управления. *Int. J. Open Inf. Technol.* 2017; Т. 5, Ч. 2, № 9: 77–101.
3. Горшенин А.К., Данилович Е.С., Хромов Д.Р. Система управления обучением ELIS. Пользовательский интерфейс и функциональные возможности. *Системы и средства информатики*. 2017; Т. 27, № 2: 70–84.
4. Добрица В.П., Горюшкин Е.И. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании. *Audi tor ium. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2019; № 1(21): 1–10.
5. Гадзаова Л.П. Роль обучения иностранным языкам в контексте развивающих тенденций профессионального и личностного становления студентов нелингвистических вузов. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* 2013; № 4 (16): 127–136.

References

1. Burina E.V. *Metodika proektirovaniya lingvodidakticheskoj sredy dlya obucheniya inoyazychnomu rechevomu obscheniyu (francuzskij yazyk, kak vtoroj inostrannyj; yazykovoj vuz)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
2. Sokolova I.A. i dr. Iskusstvennyj intellekt kak strategicheskij instrument `ekonomicheskogo razvitiya strany i sovershenstvovaniya ee gosudarstvennogo upravleniya. Perspektivy primeneniya iskusstvennogo intellekta v Rossii dlya gosudarstvennogo upravleniya. *Int. J. Open Inf. Technol.* 2017; T. 5, Ch. 2, № 9: 77-101.
3. Gorshenin A.K., Danilovich E.S., Hromov D.R. Sistema upravleniya obucheniem ELIS. Pol'zovatel'skij interfejs i funkcional'nye vozmozhnosti. *Sistemy i sredstva informatiki.* 2017; T. 27, № 2: 70-84.
4. Dobrica V.P., Goryushkin E.I. Primenenie intellektual'noj adaptivnoj platformy v obrazovanii. *Audi tor ium. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 1(21): 1-10.
5. Gadzaova L.P. Rol' obucheniya inostrannym yazykam v kontekste razvivayuschih tendencij professional'nogo i lichnostnogo stanovleniya studentov nelingvisticheskih vuzov. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya.* 2013; № 4 (16): 127-136.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 165.194:378.04-057.875 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-326-329

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*

Vostrikova T.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Psychology, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: vostrikova-ta@yandex.ru*

COGNITIVE STRUCTURING OF INFORMATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION. The article highlights a problem of presenting educational information by a teacher to students. The emphasis in the educational process is placed on the consideration of its cognitive structuring. The teacher needs to structure a large amount of information on a specific discipline in such a way as to ensure a high-quality learning process for students. Various methods and techniques of the teacher's translation of the necessary educational material to students are presented. The socio-psychological contradictions concerning each period of student age and changes in the formation of their personality are analyzed. The results of the study of individual characteristics of students (reflexivity, style of thinking, influence of past experience on the way of solving problems) in students of the 1st, 4th courses of the humanities are presented. Specific conclusions are formulated.

Key words: **distance learning, distance learning according to higher education programs, distance education technologies, principles of distance education, tasks of distance education**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*

Т.А. Вострикова, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», г. Астрахань, E-mail: vostrikova-ta@yandex.ru*

КОГНИТИВНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье освещается проблема преподнесения учебной информации преподавателем студентам. Акцент в учебном процессе ставится на рассмотрении когнитивного ее структурирования. Большой объем информации по конкретной дисциплине преподавателю необходимо структурировать так, чтобы обеспечить качественный процесс обучения студентов. Представлены различные способы и приемы трансляции преподавателем необходимого учебного материала студентам. Проанализированы социально-психологические противоречия, касающиеся каждого периода студенческого возраста и изменений в формировании их личности. Представлены результаты исследования индивидуальных особенностей студентов (рефлексивность, стиль мышления, влияние прошлого опыта на способ решения задач) 1, 4 курсов гуманитарного направления. Сформулированы конкретные выводы.

Ключевые слова: **структурирование, учебная информация, учебная деятельность, студенты, знания, образовательные организации**

Актуальность темы обусловлена проблемой преподнесения преподавателем учебной информации студентам с использованием структурирования научного материала в процессе доминирующего этапа формировании личности, раскрывающего ее потенциал и возможности. Современные условия обучения в высших учебных заведениях требуют от студентов достаточно высокого уровня социальной зрелости, способности к самостоятельной организации учебной деятельности, умения учиться [1–10].

В вузах остро встают проблемы эффективности обучения в условиях жесткой информационной перегрузки и многозадачности, так как современное человечество полноправно сегодня можно считать информационным [10]. В связи с этим современный процесс обучения должен включать в себя метод структурирования знаний, который существенно может повлиять как на эффективность процесса обучения, так и на способы передачи знаний студентам в контексте формирования их профессиональных компетенций. Сегодня самое сложное – сделать так, чтобы студент захотел получить новые знания и чему-то научиться [2]. В связи с этим преподавателю необходимо учитывать «личность» студента, так как данное понятие является одной из самых сложных категорий. Преподаватель должен понимать ее возможности [1].

Наличие рефлексивности, индивидуального стиля мышления, способа решения различных задач у студента поможет понять, что он наделен способ-

ностью обучаться. [4]. Для студентов важно усвоить как отдельные фрагменты информации, так и отношения между понятиями и общей структурой изучаемой дисциплины.

Цель нашей работы состоит в изучении когнитивного стиля студентов в рамках учебной деятельности.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

– проанализировать современные условия обучения в высших учебных заведениях, современный процесс преподавания в СевГУ, социально-психологические противоречия;

– провести исследование когнитивного стиля среди студентов 1 и 4 курсов в рамках учебной деятельности СевГУ.

В ходе исследования авторами применялись следующие методы:

– анализ и обобщение теоретического материала по изучаемой проблеме;

– методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова;

– опросник «Стиль мышления» Р. Брэмсона, А. Харрисона;

– методика Лачинса «Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач».

Научная новизна статьи заключается в том, что обосновывается положение о том, что когнитивный стиль студента зависит от его интеллектуальных и личностных особенностей.

Теоретическая значимость состоит в определении современных условий когнитивного структурирования информации в учебной деятельности студентов высшей школы.

Практическая значимость видится в использовании выявленных психических новообразований, которые показывают изменения в умственной деятельности студентов, связанной со способностью определять, решать задачи, видеть проблемы и находить способы их решения.

Сегодня уже можно утверждать, что с каждым годом усложняется процесс обучения студентов, который вносит изменения в подготовку самого преподавателя. Ряд ученых, в частности Л.Л. Любимов [8], подчеркивают увеличивающийся объем научного материала. Вследствие этого преподавателю необходимо находить наиболее эффективные методы и научные подходы, позволяющие сжать необходимую научную информацию. Б.М. Величковский считает, что использование преподавателем в своей работе когнитивного подхода поможет ему структурировать большой поток информации для студентов [3]. Использование преподавателем изобразительных структур (таблиц, схем, интеллект-карт и др.) также предоставят ему возможность конкретизировать материал по дисциплине. Эти концептуальные структуры могут служить так называемым скелетом или структурированным словарем для обеспечения понимания темы, который можно использовать для групповой практики с целью облегчения коммуникации, определяя тот контекст, в котором работает группа. Именно организация знаний, а не скорость переработки дает ключ к пониманию изучаемого материала [11].

В работах многих отечественных и зарубежных исследователей в области когнитивных процессов (Б.М. Величковский, М.А. Холодная и др.) [6] всегда подчеркивалась сложность и неоднозначность процессов категоризации понятий.

Исходя из этого, нельзя не сказать о том, как велико влияние индивидуальных особенностей когнитивного структурирования информации на всю учебную деятельность студента. Исследование когнитивного структурирования информации в учебной деятельности студентов проводилось на базе СевГУ. Объем выборки составил 50 человек в возрасте от 19 до 25 лет среди студентов 1 и 4 курсов гуманитарного направления. Для проведения эмпирической части работы использовались методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова [4], опросник «Стиль мышления» Р. Брэмсона, А. Харрисона, методика Лачинса «Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач». Данные, полученные в результате применения методики рефлексивности А.В. Карпова, представлены на рис. 1.

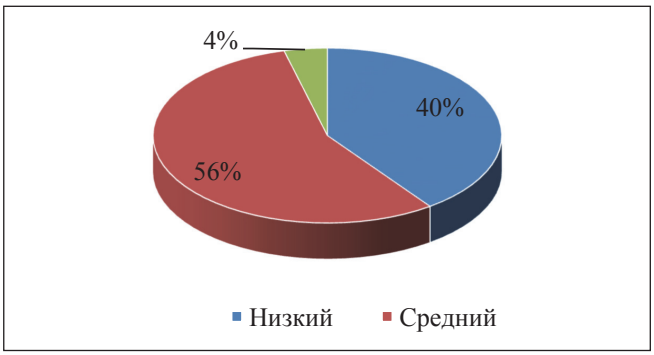


Рис. 1. Распределение по уровню рефлексивности студентов 1 курса, в %

Полученные данные свидетельствуют о том, что больше половины студентов (56%) имеют средний уровень рефлексивности. У (40%) наблюдается низкий уровень. Низкий уровень констатирует о наличии у студентов первого курса невозможности размышлять о причинах происходящего, впоследствии эти студенты не могут планировать, им сложно ставить цели и прогнозировать последующие результаты своей деятельности. И только 4% испытуемых обнаружили высокий уровень рефлексивности.

Показатели студентов 4 курса представлены на рис. 2.

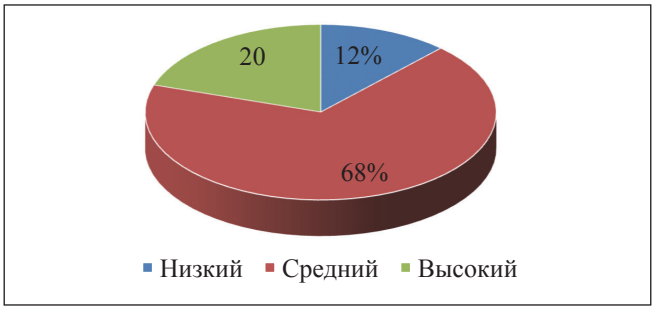


Рис. 2. Распределение по уровню рефлексивности студентов 4 курса в %

Из полученных данных мы можем наблюдать также высокий процент испытуемых, для которых характерен средний уровень рефлексивности (68%), однако значительно снизился показатель низкого уровня (12%) и увеличилось число студентов с высоким показателем рефлексивности (20%). Это можно объяснить тем, что к четвертому курсу студенты приобретают умения контролировать и анализировать собственную деятельность. Они ориентированы на свое будущее. Поэтому очень важно в рамках изучения особенностей когнитивных процессов и структурирования информации в обучении брать во внимание уровень рефлексивности обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что с переходом на каждый следующий курс уровень рефлексивности у студентов увеличивается. К ним приходит понимание, что именно им придется принимать важные для себя решения, которые будут влиять на их будущую профессиональную жизнь. Следующим этапом исследования особенностей когнитивного структурирования информации студентами в их учебной деятельности была диагностика пяти стилей мышления у студентов с помощью опросника «Стиль мышления» Р. Брэмсона и А. Харрисона. Следует отметить, что именно благодаря мышлению люди способны к познанию себя, людей, мир в целом. Данные представлены на рис. 3.

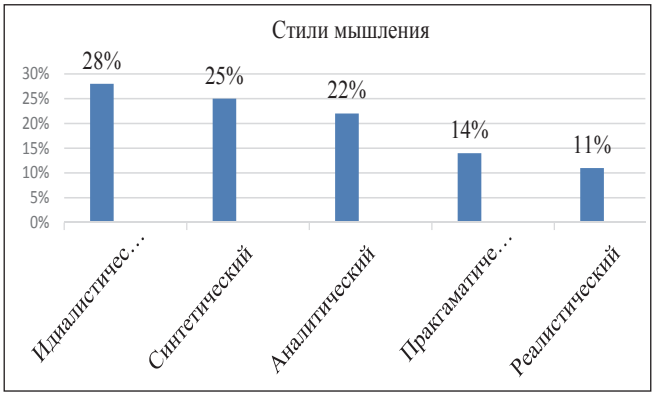


Рис. 3. Распределение по стилям мышления студентов 1 курса в %

28% испытуемым характерен идеалистический стиль мышления, данному контингенту свойственно ориентироваться на свою интуицию. Умеют найти подход к людям и безконфликтно решать возникающие конфликтные ситуации. Отличаются четким формулированием целей, стремлениями, ценностями, дифференциацией добра и зла, пользы и вреда и т. д. К сожалению, их идеальная позиция зачастую приводит к разочарованию, так как не всегда видят в них добрых, хороших, правильных людей. Второй и третий показатели представляют синтетический (25%) и аналитический (22%) стили. Респонденты, обладающие первым стилем, любят воображать и экспериментировать в существующих реалиях, сочетая при этом самые нестандартные комбинации. Их определяют как «комбинаторы». Студентам с аналитическим стилем свойственно логическое мышление, проблемы рассматриваются ими подетально, формулируются конкретные выводы. Они не терпят хаоса, любят порядок, серьезны в процессе обучения, считают получение знаний необходимой стороной своего развития. Ориентированы на самые лучшие и эффективные пути решения сложившейся ситуации.

Показатели студентов 4 курса обучения несколько отличаются и представлены на рис. 4.

Реалистический стиль мышления присущ большинству испытуемых (42%), что говорит о преобладании практической части явлений, а не теории. Им важно быть прямым участником событий и действий, ощущать все на себе.

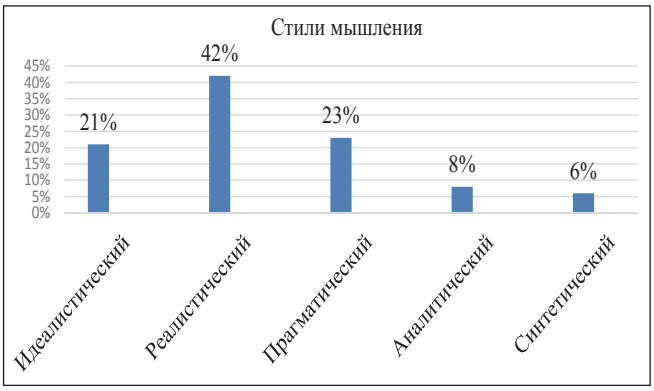


Рис. 4. Распределение по стилям мышления студентов 4 курса в %

Второе по важности место у студентов 4 курса занимает прагматический стиль (23%).

С помощью методики А.С. Лачинса [7] был определен характер выработки и степень чувствительности испытуемого к установке, особенности ее фиксации, наличие гибкости или ригидности мышления. Эти качества играют немаловажную роль в процессе обучения и могут отразить особенности структурирования информации, характерные для студентов. Результаты методики студентов 1 курса представлены на рис. 5.

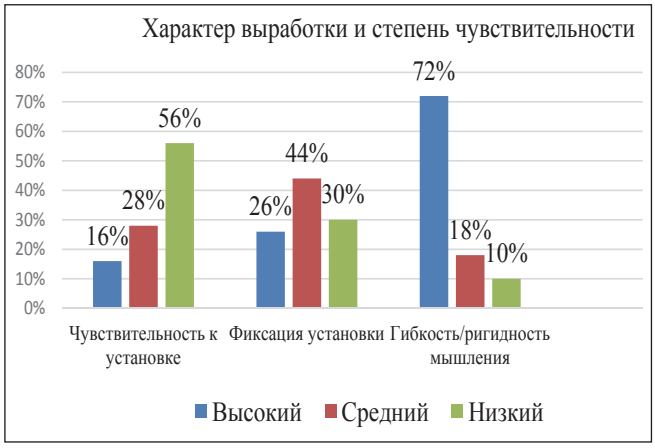


Рис. 5. Распределение по результатам методики Лачинса студентов первого курса в %

Мы видим, что для студентов 1 курса характерны низкая чувствительность к установке (56%), средний уровень фиксации установки (44%), гибкость мышления (72%).

Результаты студентов 4 курса представлены на рис. 6.

Студенты 4 курса продемонстрировали высокие показатели по каждому из изучаемых свойств: низкая чувствительность к установке (60%), низкая фиксация установки (56%) и гибкость мышления (84%). Чтобы подтвердить предположение о том, что показатели студентов к четвертому курсу имеют положительную динамику, вновь обратимся к критерию Манна-Уитни.



Рис. 6. Распределение по результатам методики Лачинса студентов 4 курса в %

Таблица 1

Расчет статистических различий по влиянию прошлого опыта на способ решения задач (U-критерий Манна-Уитни) в группах испытуемых 1 и 4 курса гуманитарного профиля

	Чувствительность к установке	Фиксация установки	Гибкость/ ригидность мышления
Значение Uэмп	278	206,5	276
Значимость различий	В зоне незначимости $p \le 0,01 = 192$, $p \le 0,05 = 227$	В зоне неопределенности $p \le 0,01 = 192$, $p \le 0,05 = 227$	В зоне незначимости $p \le 0,01 = 192$, $p \le 0,05 = 227$

Единственный показатель, который указывает на существование различий между выборками ($p \le 0,05$) – фиксация установки. Остальные показатели оказались в зоне незначимости. Таким образом, студенты гуманитарного профиля независимо от курса обучения имеют высокие показатели гибкости мышления и слабую чувствительность к установке.

В заключение следует отметить, что при обучении в высшей школе для достижения высокого уровня научно-практической подготовки обучающихся необходимо решить две основные проблемы: предоставить обучающимся возможность получить глубокие базовые знания и изменить подходы к организации образовательной деятельности по повышению качества образования, стремлению постоянно получать новые знания, а также учитывать интересы студентов в самоопределении и самореализации [6]. Тщательное рассмотрение интеллектуальных и личностных особенностей студентов позволяет сделать вывод, что на их развитие влияет бесконечное количество конкретных факторов и структур [11]. Но при прочих равных условиях следует отметить, что одним из основных факторов, по-разному влияющих на образование обучающегося, является его дальнейшее профессиональное развитие. В последнее время все больший акцент исследователи делают на изучение мышления студентов через когнитивное преломление.

Библиографический список

1. Пряжникова Е.Ю., Маслюк Н.А. *Социальное мышление учащейся молодежи на стадии постановки проблем.* Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2007_n3/Pryajnikova_Maslyuk
2. Таратухина Ю.В. *Педагогика высшей школы в современном мире:* учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
3. Блинов В.И. *Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов:* учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
4. Артюхова Т.Ю. *Психология и педагогика саморазвития студентов высшей школы:* учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. *Психологический журнал.* 2003; Т. 24, № 5: 45–57.
6. Макарова И.В. *Общая психология:* учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
7. Величковский Б.М. *Когнитивная наука. Основы психологии познания:* в 2 т. Москва: Юрайт, 2023; Т. 1.
8. Холодная М.А. *Когнитивная психология. Когнитивные стили:* учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
9. Майер Р.В. *Психология обучения без огорчения: книга для начинающего учителя.* Глазово: Глазовский государственный педагогический институт (ГГПИ), 2010.
10. Макарова Н.Г. *Выявление стилей мышления у студентов современного общества.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-stiley-myshleniya-u-studentov-sovremennogo-obschestva

References

1. Pryazhnikova E.Yu., Maslyuk N.A. *Social'noe myshlenie uchaschejsya molodezhi na stadii postanovki problem.* Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2007_n3/Pryajnikova_Maslyuk
2. Taratuhina Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly v sovremennom mire:* uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.
3. Blinov V.I. *Pedagogika 2.0. Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.
4. Artyuhova T.Yu. *Psihologiya i pedagogika samorazvitiya studentov vysshej shkoly:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.

5. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodiki ee diagnostiki. *Psihologicheskij zhurnal.* 2003; T. 24, № 5: 45-57.
6. Makarova I.V. *Obschaya psihologiya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.
7. Velichkovskij B.M. *Kognitivnaya nauka. Osnovy psihologii poznaniya:* v 2 t. Moskva: Yurajt, 2023; T. 1.
8. Holodnaya M.A. *Kognitivnaya psihologiya. Kognitivnye stili:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.
9. Majer R.V. *Psihologiya obucheniya bez ogorcheniya: kniga dlya nachinayuschego uchitelya*. Glazovo: Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut (GGPI), 2010.
10. Makarova N.G. *Vyyavlenie stilej myshleniya u studentov sovremennogo obschestva*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-stiley-myshleniya-u-studentov-sovremennogo-obschestva

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-329-331

Yeskin D.L., *Cand. of Sciences (Physics and Mathematics), Deputy Head of Department of Informatics and Mathematics, Volgograd Academy of the Internal Affairs Ministry of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: yd38@bk.ru*

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TRAINING. The paper studies the impact of artificial intelligence technology on modern education. The concept of artificial intelligence is introduced and the role of this technology in modern society is noted. The evolution of the use of artificial intelligence in education is considered, starting from the stage of creating assistant programs and ending with modern generative language models. The main areas of application of artificial intelligence in the modern educational process are highlighted. The author refers to them the spheres related to the implementation of the concept of personalized learning, generation of educational content, intellectual assistants, automation of assessment procedures in the framework of learning progress control, automated proctoring systems. The article analyzes the peculiarities of using artificial intelligence in each of these spheres, highlights their advantages and disadvantages. It identifies a number of common problems associated with the introduction of artificial intelligence in the educational process and offers some recommendations for their solution.

Key words: **artificial intelligence, educational process, educational technologies, personalized learning, adaptive learning**

Д.Л. Еськин*, канд. физ.-мат. наук, зам. нач. каф. информатики и математики Волгоградской академии МВД России, г. Волгоград, E-mail: yd38@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ

В работе изучается влияние технологий искусственного интеллекта на современное образование. Приведено понятие искусственного интеллекта и отмечена роль данной технологии в современном обществе. Рассматривается эволюция использования искусственного интеллекта в обучении, начиная с этапа создания программ-помощников и заканчивая современными генеративными языковыми моделями. Выделены основные области применения искусственного интеллекта в современном образовательном процессе. Автор относит к ним сферы, связанные с реализацией концепции персонализированного обучения, генерацией образовательного контента, интеллектуальными помощниками, автоматизацией выполнения оценочных процедур в рамках контроля успеваемости, автоматизированными системами прокторинга. Анализируются особенности использования искусственного интеллекта в каждой из этих сфер, отмечены их достоинства и недостатки. Выделен ряд общих проблем, связанных с внедрением искусственного интеллекта в образовательный процесс, предложены некоторые рекомендации для их решения.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, образовательный процесс, образовательные технологии, персонализированное обучение, адаптивное обучение**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена растущей ролью технологий искусственного интеллекта в современной образовательной среде. Внедрение искусственного интеллекта в образовательные процессы становится все более распространенным явлением и влечет не только положительные изменения, но и приводит к возникновению ряда проблем. Поэтому изучение влияния искусственного интеллекта на обучение имеет стратегическое значение для определения эффективных подходов к интеграции данных технологий в образовательные практики.

Целью данной статьи является исследование влияния технологий искусственного интеллекта на процесс обучения. Объектом исследования выступает применение искусственного интеллекта в образовании.

Основные задачи, решаемые в статье: анализ истории интеграции искусственного интеллекта в образование, анализ особенностей существующих технологий искусственного интеллекта, применяемых в обучении для выявления их положительных и отрицательных сторон.

Основные методы исследования включают в себя анализ нормативно-правовой базы и научной литературы по тематике статьи, анализ педагогического опыта в данной предметной области, методы сравнения и обобщения.

Научная новизна статьи определяется тем, что выявлены актуальные тенденции и возможности применения искусственного интеллекта в процессе обучения, предложены рекомендации для оптимального использования этих технологий.

Теоретическая значимость проявляется в системном анализе влияния искусственного интеллекта на образовательные процессы. Работа расширяет понимание теоретических основ внедрения искусственного интеллекта в образование, предоставляя базу для дальнейших исследований в данной области.

Практическая значимость заключается в том, что выделенные аспекты интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения предоставляют педагогам возможность их осознанного применения с учетом потенциальных рисков.

В настоящее время информационные технологии уже не просто присутствуют во всех сферах деятельности современного общества, а стали их неотъемлемой частью. Все инновационные разработки в максимально короткие сроки интегрируются в повседневную жизнь, как в целях оптимизации рабочих процессов, так и улучшения качества быта человека. Последний виток прогресса в области информационных технологий связан с развитием технологий искусственного интеллекта.

Искусственный интеллект – комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые как минимум с результатами интеллектуальной деятельности человека [1]. Технологии искусственного интеллекта, применяющие алгоритмы глубокого обучения, открыли новые горизонты в обработке данных, распознавании образов и автоматизации. В корпоративном секторе искусственный интеллект за счет способности анализировать огромные объемы данных и выявлять скрытые закономерности позволяет предсказывать эффективные стратегии развития, оптимизировать логистику, прогнозировать рыночные тенденции и персонализировать клиентский опыт. В сфере здравоохранения искусственный интеллект активно внедряется в диагностику и прогнозирование заболеваний, повышая ее точность и предлагая оптимальные методы лечения. В повседневной жизни технологии искусственного интеллекта находят применение в различных умных устройствах и транспортных средствах, формируя экосистему, которая адаптируется к предпочтениям конкретного пользователя.

На сегодняшний день в сфере образования наблюдается усиливающийся тренд к интеграции передовых технологий в целях повышения эффективности образовательного процесса. Поэтому вполне естественно, что технологии искусственного интеллекта стали активно применяться и в образовании. Образование с применением нейронных сетей приносит совершенно иной опыт для каждого человека [2]. Основными аспектами использования искусственного интеллекта в образовании являются автоматизация обучения, индивидуализированный подход к образовательному процессу, анализ данных для предоставления персонализированной обратной связи и создание интеллектуальных образовательных сред.

Первые шаги по интеграции технологий искусственного интеллекта в обучение были сделаны еще в 1960-х годах в начале эры компьютеров и связаны с созданием программ, обучающих основам программирования, способных предоставлять студентам задачи и проверять ответы на них. В 1980–1990-е годы в образовании стали использоваться экспертные системы, представляющие собой программные комплексы, применяющие базы знаний для поддержки принятия решений в отдельных предметных областях. Экспертные системы могли проводить автоматизированную диагностику уровня знаний обучающихся, вы-

являя пробелы в понимании материала и предоставляя для их устранения образовательные ресурсы или ссылки на них, а преподавателям – информацию о возникших затруднениях в обучении. Анализируя информацию об интересах и навыках обучающегося, экспертная система могла помочь с выбором подходящих ему курсов обучения или профессии. С развитием методов машинного обучения в 1990-х годах стали появляться системы адаптивного обучения, которые были способны оценивать уровень знаний студентов и на основе последующего анализа предлагать индивидуализированные учебные материалы и задания в соответствии с их потребностями. С развитием алгоритмов глубокого обучения и появлением более мощных вычислительных ресурсов в 2010-х годах нейронные сети позволили еще более точно адаптировать обучение под уникальные характеристики каждого обучающегося. Современный же этап интеграции искусственного интеллекта в обучение во многом связан с использованием генеративных языковых моделей, предоставляющих новые уникальные возможности для создания образовательного контента. Рассмотрим далее основные области применения искусственного интеллекта в современном образовательном процессе.

Искусственный интеллект играет важную роль в реализации концепции персонализированного обучения, обеспечивая возможность адаптации образовательного процесса, его содержания и скорости под индивидуальные потребности и характеристики каждого обучающегося [3].

Методология персонализированного обучения подразумевает создание уникальных образовательных траекторий для каждого обучающегося, учитывая его уровень подготовки, интересы и темп обучения. Основанные на нейронных сетях системы искусственного интеллекта способны анализировать данные о прохождении обучения студентами, в том числе их ответы на тестовые задания, выполненные практические работы, затраченное на изучение материала время, преимущественно используемый стиль обучения, анкетные данные и т. д. На основе этого анализа системы могут создать уникальные планы обучения, индивидуализированные задания, учебные материалы и даже методики. При этом предоставляемый ими учебный материал может динамически меняться в зависимости от достигнутых успехов или возникших трудностей с его освоением. Например, если система определяет, что студент быстро усваивает материал по отдельной теме, она может предложить более сложные задания, подстраиваясь под его темп обучения. В результате эффективность обучения существенно возрастает, поскольку каждый обучающийся получает специально подобранный материал, соответствующий его текущим потребностям. Кроме того, повышается мотивация обучающихся, поскольку система ставит им персональные, конкретные и вполне достижимые цели.

Следует отметить, что реализация концепции персонализированного обучения требует сбора большого объема данных о субъектах образовательного процесса, причем анализу могут подвергаться не только академические данные обучающихся, но и данные об особенностях их личности, предпочтениях и т. д. В этой связи возникает одна из основных проблем использования искусственного интеллекта в высшем образовании – сохранение конфиденциальности и обеспечение безопасности данных обучающихся [4], а перед образовательными организациями встает задача разработки четких правил их сбора и использования.

Способность генеративных моделей создавать на основе анализа и обработки больших объемов данных новый контент, включая текст, изображения и видео, также не могла остаться незамеченной у участников образовательных отношений. Преподавателям это дает возможность существенно сэкономить время на подготовке структурированных и информативных учебных материалов, включая тестовые и практические задания, в том числе в рамках реализации концепции персонализированного обучения. Обучающимся же использующие генеративные языковые модели, интеллектуальные помощники, реализованные, например, в форме чат-ботов, позволяют в любое время и в любом месте получать развернутые ответы на интересующие их вопросы, оказывают помощь в решении задачи, поиске ошибки в программном коде и т. п. Вместе с тем следует весьма критически относиться к сгенерированному контенту, чтобы исключить из него неточную либо неподходящую информацию. К тому же подготовка материалов с помощью генеративных моделей поднимает вопросы, касающиеся их авторства и корректности дальнейшего использования.

Еще одна сфера в образовании, в которой могут эффективно применяться решения на основе технологий искусственного интеллекта, связана с автоматизацией рутинных задач педагогических работников, а именно – автоматизацией выполнения оценочных процедур в рамках контроля успеваемости, которые традиционно выполнялись человеком [5]. При этом современные нейронные сети способны оценивать различные типы работ: в письменных работах в виде ответов на вопросы или эссе могут анализироваться корректность использования ключевых понятий, структура и грамматика, оцениваться их оригинальность, в математических задачах – проверяться правильность хода решения, в задачах программирования может анализироваться качество написания кода и его соответствие заданным критериям и т. д. С появлением более продвинутых алгоритмов, способных анализировать ответы не только в текстовом, но и графическом виде, появилась возможность оценки творческих работ, например, в области дизайна.

Автоматизация оценивания позволяет существенно сэкономить время преподавателей за счет их освобождения от монотонной работы. Поскольку алгоритмы оценки анализируют работы на основе перед заданными критериями, результаты получаются более объективными, исключаются ошибки, связанные с наличием человеческого фактора. В случае же необходимости педагогический работник может использовать результаты такой оценки в качестве отправной точки для более детального анализа работ. Еще одним достоинством систем автоматизированного оценивания является предоставление студентам быстрой детализированной обратной связи по каждому вопросу.

Из недостатков систем автоматизированного оценивания следует отметить их ограниченность при проверке творческих заданий, требующих оригинальности и креативности, ограниченность при проверке неясных заданий из-за отсутствия четких критериев для выставления оценки.

Ввиду сложности для понимания как обучающимися, так и преподавателями многих алгоритмов машинного обучения, реализуемых в таких системах, принимаемое ими решение порой достаточно трудно объяснить, что вызывает недоверие и создает дополнительные вопросы, касающиеся справедливости процесса оценивания.

Искусственный интеллект используется в системах прокторинга для мониторинга нарушений в процессе онлайн-сдачи зачетов и экзаменов [6]. Нейронные сети способны в режиме реального времени осуществлять детальный анализ поведения обучающегося во время проведения оценочных испытаний путем обработки видеопотока с его веб-камеры и аудиосигнала микрофона, информации о его действиях с мышью и клавиатурой, выявляя при этом аномалии в поведенческих паттернах. Например, система может обнаружить быстрое и необычное перемещение мыши, длительный отвод взгляда от экрана, повтор одних и тех же действий, периоды длительной неактивности, когда обучающийся не взаимодействует с мышью и клавиатурой, изменение скорости набора текста, изменение акустической обстановки и т. д. Эти аномалии могут служить индикаторами потенциальных нарушений, таких как попытки списывания.

К недостаткам таких систем можно отнести проблему ложноположительных и ложноотрицательных срабатываний, связанную с недостаточной точностью используемых алгоритмов и возможностью технических сбоев в оборудовании на стороне обучающегося или сетевом оборудовании. Кроме того, некоторые виды мошенничества могут оставаться незамеченными системами прокторинга, реализованными исключительно с использованием искусственного интеллекта.

Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения, несмотря на многочисленные достоинства, также сопряжено с определенными отрицательными моментами, не связанными с конкретной областью применения, требующими внимания.

Передача роли педагога искусственному интеллекту может привести к возникновению проблем, связанных с отсутствием человеческого общения. В частности, если образовательный процесс ограничен взаимодействием с контентом, предоставляемым системой искусственного интеллекта, обучающиеся лишаются возможности общения и совместной деятельности с иными участниками образовательных отношений, что приводит к ограничению развития коммуникативных навыков, важных в личной и профессиональной сферах.

Нейронные сети часто неспособны в полной мере распознавать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние обучающихся. Отсутствие взаимодействия с живыми преподавателями, обладающими способностью восприятия эмоциональных потребностей обучающихся, лишает их возможности получения в случае необходимости полноценной эмоциональной поддержки, а также затрудняет развитие эмоционального интеллекта.

Отдельно можно выделить проблемы этического характера. Так, существует риск возникновения предвзятости в принятии решений искусственным интеллектом, например, в процессе использования моделей, основанных на данных с неравномерным представлением. В этом случае алгоритм может демонстрировать недостаточную эффективность при работе с определенными социальными группами, поскольку данных о них в обучающем наборе недостаточно, что в конечном итоге может привести к неточным или даже несправедливым выводам в отношении их представителей.

Кроме того, сама возможность замещения ряда функций человека искусственным интеллектом породила непрекращающиеся дебаты, касающиеся будущего развития данных технологий. Развитие искусственного интеллекта в образовании также разделило экспертов на две категории: утверждающих, что машины способны улучшить жизнь преподавателей, и считающих, что они представляют значительно большую угрозу, чем потеря рабочих мест [7].

Таким образом, процесс внедрения технологий искусственного интеллекта в обучение сопряжен как с положительными, так и отрицательными моментами. Тем не менее точка невозврата уже пройдена, и этот процесс уже не остановить. И в этой связи нельзя не согласиться с точкой зрения А.Н. Дробахиной, согласно которой «наиболее важным вопросом, вставшим перед исследователями на современном этапе применения технологий искусственного интеллекта в образовании, является определение того, что в деятельности педагога может быть автоматизировано и передано искусственному интеллекту, а что потребует усилий человека» [8]. В свете этого становится очевидна важность разработки так называемых гибридных моделей, сочетающих интеллектуальные возможности человека и машины, установка четких норм использования искусственного интеллекта в образовании, а также разработка алгоритмов, способных более точно распознавать эмоциональное состояние обучающихся. Данные меры позволят минимизировать негативные аспекты применения технологий искусственного интеллекта в обучении, не снижая их эффективности.

Библиографический список

1. *Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года* (Утверждена указом Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гущин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-3: 243–245.
3. Старостенко И.Н., Хромых А.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании (на примере персонализированного обучения). *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2023; № 7: 94–98.
4. Зык А.В. Роль искусственного интеллекта в образовательной деятельности. *Образование и право*. 2023; № 3: 300–303.
5. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-4: 288–290.
6. Родионов О.В., Тамп Н.В. Технологии искусственного интеллекта в образовании. *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. 2022; № 22: 64–74.
7. Катханова Ю.Ф., Юй Си, Корыгин А.И. Искусственный интеллект в образовательном пространстве. *Преподаватель XXI век*. 2022; № 3-1: 215–223.
8. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-1: 125–128.

References

1. *Nacional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda* (Utverzhdena ukazom Prezidenta RF ot 10.10.2019 g. № 490). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Guschin A.V. Primenenie nejrosetej v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-3: 243-245.
3. Starostenko I.N., Hromyh A.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii (na primere personalizirovannogo obucheniya). *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2023; № 7: 94-98.
4. Zyk A.V. Rol' iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Obrazovanie i pravo*. 2023; № 3: 300-303.
5. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 288-290.
6. Rodionov O.V., Tamp N.V. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika*. 2022; № 22: 64-74.
7. Kathanova Yu.F., Yuj Si, Korygin A.I. Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'nom prostranstve. *Prepodavatel' XXI vek*. 2022; № 3-1: 215-223.
8. Drobahina A.N. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: iskusstvennyj intellekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-1: 125-128.

Статья поступила в редакцию 28.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-331-335

***Mitrakhovich V.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny (Saint Petersburg, Russia), E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru*
***Balyaeva S.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*
***Avanesova T.P.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*

CONTROL IN THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF CADETS' PROFESSIONAL TRAINING. The article discusses issues of control as one of the elements of methodological support of cadets' professional training. The definition, directions, functions, forms of methodological support in the military educational organization of higher education and the levels of its implementation have been presented. In addition, the role of pedagogical quality control of cadets' professional training of the military educational organization of higher education has been demonstrated. Brief characteristics of the types of control have been presented: input, current, intermediate and final. The requirements imposed by the governing documents for the formation of evaluation funds for the academic discipline are considered. The criteria for assessing the level of development of competencies by cadets and their corresponding indicators in accordance with the level of development of curricula have been presented. The article is intended for a wide range of readers interested in issues related to the organization of the educational process and the assessment of professional training.

Key words: **methodological support of cadets' professional training, pedagogical control and assessment of quality of cadets' professional training, evaluation funds**

***В.А. Митрахович**, д-р пед. наук, проф., Военная орденов Жукова и Ленина Краснознамённая академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого, г. Санкт-Петербург, E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru*
***С.А. Баляева**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*
***Т.П. Аванесова,** д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*

КОНТРОЛЬ В МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

В статье рассматриваются вопросы контроля как одного из элементов методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов. Представлено определение, направления, функции, формы методического сопровождения в военной образовательной организации высшего образования и уровни его реализации. Кроме того, показана роль педагогического контроля качества профессиональной подготовки курсантов в военной образовательной организации высшего образования. Представлены краткие характеристики видов контроля: входного, текущего, промежуточного и итогового. Рассмотрены требования, предъявляемые руководящими документами к формированию фондов оценочных средств по учебной дисциплине. Представлены критерии оценивания уровня освоения компетенций курсантами и соответствующие им показатели в соответствии с уровнем освоения учебных программ. Статья предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с организацией образовательного процесса и оценкой профессиональной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: **методическое сопровождение профессиональной подготовки курсантов, педагогический контроль и оценка качества профессиональной подготовки курсантов, фонды оценочных средств**

Актуальность исследования обусловлена тем, что подготовка квалифицированных военных кадров и развитие системы военного образования являются приоритетными задачами Министерства обороны России и важнейшими направлениями деятельности повышения обороноспособности государства. Необходимость ее проведения определена требованиями и указаниями органов военного управления в соответствии с концепцией развития Вооруженных сил РФ и «Государственной программой РФ «Развитие образования» до 2025 года», а также требованиями общества к профессионально подготовленным офицерским кадрам, способных и готовых к выполнению задач любой категории сложности.

Образование в военной образовательной организации высшего образования носит комплексный характер, так как представляет собой процесс, включающий образовательную и воспитательную деятельность, физическую, боевую и специальную подготовку, направленную на курсантов – будущих офицеров. Можно говорить, что образовательный процесс по основной профессиональной образовательной программе – это «подготовка высокообразованного, прежде

всего в военном отношении, офицера, обладающего широким военным и общенаучным кругозором и профессиональной компетентностью по кругу задач своей служебной и профессиональной деятельности». Кроме того, «военное образование должно обеспечивать и удовлетворять индивидуальные потребности личности, связанные с ее способностями к будущей профессиональной деятельности» [1, с. 92].

Для успешной профессиональной подготовки специалистов в военной образовательной организации высшего образования в научных исследованиях рассматриваются и изучаются такие аспекты, как общие проблемы профессиональной подготовки, развитие мышления и способностей реализовывать принятые решения, освоение современных технологий проектирования и моделирование различных процессов и т. д. В то же время подготовка специалиста в первую очередь связана со спецификой применения полученных знаний, навыков, умений в различных быстроменяющихся условиях и зачастую с риском для жизни.

Современное обучение характеризуется большим объемом накопленных знаний, вариативностью учебно-методического обеспечения, технологиями организации педагогического процесса в военно-учебном заведении, разнообразием возможностей и запросов субъектов педагогического процесса, что приводит к усложнению контекста современной методической деятельности и возникновению трудностей в освоении учебного материала курсантами [2, с. 23]. То есть существует необходимость определения нового способа организации методической деятельности в условиях сложившегося единого образовательного пространства Российской Федерации, и в качестве наиболее оптимального и эффективного обогащения профессиональной компетентности педагога и обучающегося в условиях военной образовательной организации высшего образования может выступать методическое сопровождение профессиональной подготовки курсантов.

Цель исследования – проанализировать возможности использования контроля как одного из элементов методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов в военной образовательной организации высшего образования.

Задачи исследования – уточнить сущность методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов и уровни его реализации в военной образовательной организации высшего образования, а также обосновать возможности использования педагогического контроля качества профессиональной подготовки курсантов в методическом сопровождении как одного из его элементов.

Научная новизна исследования заключается в уточнении характеристик педагогического контроля качества профессиональной подготовки курсантов в военной образовательной организации высшего образования как элемента методического сопровождения, а также предъявляемых руководящими документами требований к формированию фондов оценочных средств по учебной дисциплине.

Теоретическая значимость заключается в том, что определенная специфика научного понимания методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов способствует расширению возможностей педагогики в сфере методов педагогического контроля успеваемости и обеспечения единства организационно-педагогического воздействия на формирование компетенций у курсантов в ходе образовательного процесса.

Практическая ценность заключается в том, что в статье представлены критерии оценивания уровня освоения компетенций курсантами и соответствующие им показатели в соответствии с уровнем освоения учебных программ, позволяющие готовить оценочные средства и оценивать результативность обучения курсантов, развивать методическую деятельность профессорско-преподавательского состава и систему педагогического контроля военной образовательной организации высшего образования.

Обоснованность результатов исследования обеспечивается последовательной реализацией логически сформулированного исходного методологического аппарата исследования; комплексным и корректным применением апробированных методов педагогики, психологии, подтверждается всесторонним анализом научной задачи; внедрением ряда теоретических выводов, обоснованных предложений и практических рекомендаций в образовательный процесс военной образовательной организации высшего образования.

Качество подготовки специалиста зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является оптимально организованное методическое сопровождение их профессиональной подготовки. Реализованное с целью способствования качественному изучению и освоению как отдельных учебных дисциплин, так и основной профессиональной образовательной программы высшего образования в целом, без реализации которого в условиях многообразия федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования профессорско-педагогический состав и курсант будут испытывать определенные трудности. Профессорско-педагогический состав – в подготовке и проведении занятий, а курсанты – в освоении учебного материала, что в последующем приведет к снижению уровня профессиональной подготовки по специальности и возможности быстрого и эффективного включения выпускника-офицера в различные виды профессиональной деятельности.

«Сопровождение – то, что сопровождает какое-нибудь явление, какой-нибудь процесс» [3]. Анализ справочно-энциклопедической литературы и научных публикаций позволяет заключить, что проблемой сопровождения занимались многие ученые. Приставка «со-» в слове «сопровождение» означает реализацию совместных действий и усилий сопровождающего и ведомого. Сопровождение реализуется в совместной деятельности, что является существенным отличием от процесса управления. Он может осуществляться извне и дистанционно, без оказания помощи, личного участия и заботы.

В военной педагогике под сопровождением понимается взаимодействие преподаватель-курсант с целью формирования условий развития субъектов взаимодействия, а его сущностными признаками будут помощь в освоении учебных программ, принятии решений, взаимодействие преподаватель-курсант, курсант-преподаватель и повышение уровня их саморазвития [4, с. 299]. А методическое сопровождение профессиональной подготовки курсантов – сложная система, направленная на организацию управляемого образовательного процесса и его всестороннее обеспечение в соответствии с требованиями нормативных и руководящих документов, а также разрешение проблемных вопросов профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава и обучающихся [там же]. Данная система включает в себя организационно-правовой блок (нормативно-правовую базу), программно-методическое обеспечение (учебные программы, программы практик, аппаратно-программные средства для отработки практических навыков работы на военной и специальной технике, электронные учебники и электронные образовательные ресурсы по специальности и др.), организацию деятельности всех субъектов образовательного процесса и обеспечивающую многоуровневое взаимодействие совокупности методов, форм, способов и средств организации образовательного процесса по специальности.

Первым и основным направлением методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов является формирование условий для успешного освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования обучающимися. Вторым направлением выступает создание условий для постоянного совершенствования образовательной деятельности и образовательного процесса по специальности, приведение их в соответствие с современными достижениями науки и практики, стимулирование инновационной и творческой деятельности профессорско-преподавательского состава кафедр, направленной и обеспечивающей повышение качества профессиональной подготовки, развитие и, как следствие, профессионально-личностный рост обучающихся.

Функциями методического сопровождения выступают проектировочная (обеспечивает планирование мероприятий поддержки, помощи, развития, переподготовки профессорско-преподавательского состава и обеспечения, развития, совершенствования образовательного процесса по специальности), организационную (отвечает за проведение и анализ эффективности образовательного процесса и мероприятий по развитию, становлению, переподготовке профессорско-преподавательского состава), развивающую (обеспечивает курсантам совершенствование психических, интеллектуальных, физических, профессионально-личностных качеств), мотивирующую (отвечает за целенаправленную активизацию у курсантов внутренних побуждений (мотивов) к профессионально-личностному росту путем преднамеренного создания стимулов (побудителей) и профессорско-преподавательского состава творческого развития), диагностирующую (обеспечивает выявление, определение и компенсирование проблем развития, совершенствования, становления как обучающихся, так и профессорско-преподавательского состава).

Формами методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов и при организации образовательного процесса по специальности выступают:

– грамотная и всесторонняя организация методической деятельности (консультации, учебно-методические сборы и семинары, учебно-методические комиссии различного уровня и т. д.); это направление носит в основном информационный и рекомендательный характер;

– создание организационных и методических рекомендаций для участия профессорско-преподавательского состава в различных мероприятиях повышения квалификации: курсы, конференции, методические кабинеты (объединения), семинары и т. д.;

– организация сопровождения курсантов, ведущих или участвующих в военно-научной работе в рамках курсового или дипломного проектирования (работы), как совместно с преподавателем, так и самостоятельно;

– привлечение и организация сопровождения курсантов младших курсов в военно-научных секциях кафедры под руководством преподавателя;

– всестороннее информационное обеспечение и сопровождение каждой учебной дисциплины и в целом образовательного процесса по основной профессиональной образовательной программе высшего образования в подготовке специалистов и участие курсантов в различных конференциях, конкурсах профессионального мастерства, что позволит повысить их самооценку как специалистов и стимулирование к профессиональному росту и саморазвитию;

– организация сопровождения преподавателей в ознакомлении, освоении и введению в учебную программу новых образцов вооружения и военной техники для грамотной и всесторонней подготовки занятий по изучению новых технических средств.

Методическое сопровождение профессиональной подготовки курсантов в военной образовательной организации высшего образования осуществляется на трех взаимосвязанных организационных уровнях: первом (управленческом) – уровне организации образовательной деятельности военной образовательной

организации высшего образования, втором (организационном) – уровне организации образовательного процесса на кафедре, третьем (консультирующем) – уровне организации самостоятельной работы курсантов, при тесном взаимодействии с подразделениями и объединениями, осуществляющими методическую деятельность.

В условиях стандартизации уровней подготовки специалистов существует необходимость обоснованно оценивать качество их подготовки, а также иметь объективную качественно-количественную информацию о результатах освоения программы подготовки. Поэтому одним из основных элементов методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов в военной образовательной организации высшего образования выступает педагогический контроль и оценка качества профессиональной подготовки курсантов.

Под критерием качества профессиональной подготовки специалистов понимается совокупность признаков, позволяющих принять решение об уровне сформированности компетенций у обучающегося на различных этапах освоения образовательной программы, то есть соответствие результата и целей образовательного процесса.

Проверка и оценивание знаний, умений и навыков обучающихся является условием, позволяющим проводить оптимизацию и совершенствование образовательного процесса.

Г.К. Селевко считает, что «при определении уровня знаний, умений и навыков учащихся по предметам используется как качественная форма оценки, так и количественная (по пятибалльной системе, по системе «зачёт – незачёт», рейтинг). Устный ответ – основная форма, раскрывающая качество знаний ученика перед всей аудиторией и педагогом-профессионалом» [5, с. 375].

Уровнями усвоения учебного материала за отведенный период их изучения выступают следующие: ознакомление с основными понятиями и процедурами в данной области; освоение основ – более высокий уровень, предполагающий способность воспроизвести основные понятия, факты, процедуры в данной предметной области; овладение – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области; полное овладение – мастерство – успешное продуктивное применение основных понятий и процедур в данной предметной области на творческом уровне.

В военной образовательной организации высшего образования для оценки уровня подготовки специалиста по основной профессиональной образовательной программе высшего образования применяется следующая система контроля, определяемая требованиями руководящих документов [6]:

1. Входной контроль. Современное состояние отмены системы вступительных экзаменов на этапе поступления в военную образовательную организацию высшего образования привело к невозможности объективно оценивать уровень подготовки и развития абитуриентов. Достоверные данные об абитуриентах могут быть получены только в результате собеседования, анализа результатов сдачи единых государственных экзаменов, тестирования по профессиональной пригодности, изучения личных дел абитуриентов, входной психолого-педагогической диагностики мониторинга по общеобразовательным дисциплинам с целью определения уровня общего развития и сформированности личностных качеств. Поскольку общие компетенции базируются на личностных и метапредметных результатах обучения в общеобразовательной школе, уровень их сформированности на начальном этапе обучения в вузе у курсантов первого курса может быть очень разный.

В результате проводимой работы формируется рейтинг поступающих в военную образовательную организацию высшего образования, и в зависимости от государственного заказа на специалистов комплектуется набор на обучение по программе специалитета.

2. Текущий контроль (рубежный контроль и контрольные работы (занятия)) осуществляется для проверки хода и качества усвоения учебного материала, стимулирования учебной деятельности обучающихся, совершенствования методики проведения занятий и проводится в ходе всех видов занятий в форме, предусмотренной тематическим планом или избранной преподавателем. Результаты текущего контроля успеваемости отражаются в журнале учета учебных занятий и используются учебно-методическим отделом, факультетами и кафедрами для оперативного управления образовательным процессом.

Рубежный контроль осуществляется с целью систематической проверки достижения обучающимися обязательных результатов обучения по учебной дисциплине – минимума, который необходим для дальнейшего обучения, выполнения программных требований к уровню подготовки курсантов. Данный вид контроля осуществляется после завершения изучения отдельных, наиболее сложных и объемных тем, разделов учебной дисциплины. Материалы, подтверждающие прохождение курсантами рубежного контроля, хранятся на кафедре и подлежат уничтожению после проведения промежуточной аттестации по дисциплине.

Контрольные работы (занятия) выполняются в виде письменных ответов на вопросы, решения задач, выполнения контрольных заданий или практической проверки выполнения обучающимися упражнений, приемов и нормативов: интерактивные средства обучения, тестовые программы, макеты вооружения, военной и специальной техники. Данный вид контроля может осуществляться в электронной форме: тестирование, лабораторная работа. Содержание заданий и порядок выполнения устанавливаются кафедрой (предметно-методической комиссией) с обязательным отражением всех необходимых материалов в рабочей программе учебной дисциплины.

3. Промежуточный контроль (аттестация). В процессе освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования по специальности предусматривается прохождение курсантами контрольных, лабораторных работ, тестирований, сдачу зачетов, экзаменов, написания курсовых работ и т. д. По результатам промежуточного контроля курсанты, полностью выполнившие все требования учебного плана и учебных программ дисциплин данного курса обучения, переводятся на следующий курс обучения, семестр обучения.

Зачет (зачет с оценкой) служит формой проверки теоретических знаний, выполнения курсантами лабораторных и расчетно-графических работ, курсовых работ (проектов, задач), усвоения материала практических занятий и программы практики. Зачет (зачет с оценкой) устанавливается по дисциплине в целом, а в отдельных случаях – по ее разделам.

Экзамен проводится с целью проверки и оценки уровня знаний, полученных курсантами, умений применять их в решении практических задач, а также полноты и уровня овладения практическими умениями и навыками в объеме требований учебных программ дисциплин. Экзаменом заканчивается изучение каждого модуля. По модулям, а также сложным и объемным дисциплинам, имеющим самостоятельные разделы, учебным планом может предусматриваться два и более экзамена, при этом решение о количестве экзаменов по дисциплине принимается на заседании кафедры.

4. Итоговый контроль (государственная итоговая аттестация) – организуется и проводится в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Включает защиту выпускной квалификационной (научно-исследовательской) работы, государственный междисциплинарный экзамен, государственный экзамен по физической подготовке.

Программа государственного междисциплинарного экзамена разрабатывается выпускными кафедрами, рассматривается на ученом совете военной образовательной организации высшего образования, согласовывается с руководителем органа военного управления, в интересах которого осуществляется подготовка курсантов, утверждается начальником военной образовательной организации высшего образования и доводится до обучающихся не позднее, чем за полгода до начала государственной итоговой аттестации.

Как видим, система контроля включает в себя несколько этапов, позволяющих эффективно и всесторонне оценить курсанта как гражданина, получающего профессиональное образование, так и военного специалиста, готового к выполнению широкого круга задач по повышению обороноспособности государства, творчески мыслящего, хорошо физически развитого, умелого руководителя и грамотного педагога.

Для осуществления всех форм контроля оценки уровня подготовки курсантов по специальности на кафедрах военной образовательной организации высшего образования разрабатываются и утверждаются фонды оценочных средств. Они должны обеспечивать проверку сформированности компетенций, установленных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности, и квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке, профессионально специализированной подготовке, соответствовать целям и задачам основной профессиональной образовательной программы высшего образования подготовки военного специалиста. Фонды оценочных средств в обязательном порядке входят в состав рабочей программы учебной дисциплины.

Фонд оценочных средств по учебной дисциплине или практике должен включать перечень компетенций обучающихся с указанием этапов их формирования в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования; описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания; типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования; методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

Рассмотрение и принятие фонда оценочных средств для всех форм контроля производится на заседаниях предметно-методических комиссий кафедр. Необходимость правильного выбора критериев оценки уровня профессиональной подготовки специалиста позволит всесторонне рассмотреть качество его знаний и готовность к профессиональной деятельности и т. д.

Необходимо отметить, что конкретные формы контроля оценки уровня подготовки курсантов по специальности разрабатываются в военной образовательной организации высшего образования самостоятельно. Рассмотрим систему контроля уровня освоения специальности.

В соответствии с установочным приказом начальника военной образовательной организации высшего образования «Об организации образовательной деятельности на учебный год» разрабатываются рабочие программы учебных дисциплин, которые должны включать место и роль учебной дисциплины (модуля) в структуре основной профессиональной образовательной программы выс-

шего образования; планируемые результаты освоения учебной дисциплины (модуля), соотнесенные с планируемыми результатами освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования; распределение учебного времени, выделенного на контактную работу обучающихся с преподавателем (по семестрам, разделам и видам учебных занятий), с указанием отведенного количества академических часов и видов учебных занятий, а также форм текущего контроля успеваемости и на самостоятельную работу обучающихся; критерии оценки результатов обучения по дисциплине при проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся. Подробно описываются в произвольной форме, а также указываются оценочные средства текущего контроля – даются перечни контрольных вопросов по пройденным темам, вопросы (задания) тестов и т. п. для каждой темы отдельно; методические указания преподавателю по порядку подготовки и проведению учебных занятий, текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине (модулю); фонд оценочных средств для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине (модулю) с указанием оценочных средств текущего контроля, критериев оценки текущего контроля и промежуточной аттестации, формы проведения промежуточной аттестации и перечня тем, вопросов, практических заданий, выносимых на промежуточную аттестацию.

Содержание каждой учебной программы должно соответствовать принципам системности, последовательности обучения и обеспечивать сочетание фундаментальных теоретических знаний с практической подготовкой, ориентированной на конкретную специальность; наиболее полное изучение новейших достижений науки в данной области знаний с учетом научного прогнозирования перспектив развития вооружения, военной техники и основ их боевого применения; высокое качество подготовки, требуемый уровень и прочность усвоения учебного материала в соответствии с целевыми установками за отведенное учебное время; развитие у курсантов творческой мысли, аналитических способностей, самостоятельности.

Для каждого результата обучения по дисциплине или практике военная образовательная организация высшего образования определяет показатели и критерии оценивания сформированности компетенций на различных этапах их формирования, шкалы и процедуры оценивания. Они отражаются в программе осуществления контроля, рабочей программе учебной дисциплины. Их разработку и подготовку осуществляют кафедры военной образовательной организации высшего образования.

Используемая в военной образовательной организации высшего образования система контроля может быть представлена в виде табл. (табл. 1), содержащей основные критерии оценивания уровня освоения компетенций выпускниками по предлагаемым показателям и в соответствии с уровнями освоения учебных программ.

Предлагаемые нами критерии оценивания уровней освоения компетенций и соответствующие им показатели в соответствии с уровнем освоения учебных программ не могут быть рассмотрены в качестве эталонных. Каждая военная образовательная организация высшего образования формирует свои фонды оценочных средств в соответствии с основной профессиональной образовательной программой высшего образования по специальности, и принятие или нет тех или иных критериев часто носит дискуссионный характер. Работа над формированием критериев на основе выявленных показателей качества освоения учебных программ должна проводиться постоянно и систематически в условиях постоянного развития науки и техники.

В качестве еще одного средства, позволяющего оценить компетентность выпускников и, как следствие, качество образования по специальности, являются отзывы на специалистов с мест трудовой деятельности и военной службы, оформляемые по запросу органов управления, в ведении которых находится военная образовательная организация высшего образования. Анализ отзывов

Таблица 1

Критерии оценивания уровня освоения компетенций и соответствующие им показатели в соответствии с уровнем освоения учебных программ

Оценка знаний и практических навыков	*Критерии оценивания уровня освоения компетенции*	*Уровень освоения учебных программ*	*Вид контроля освоения учебного материала*	*Показатели*
Входной контроль: результаты ЕГЭ, собеседование, тестирование на профессиональную пригодность, изучение личных дел поступающих. Составление прогноза о возможностях поступающего по освоению ОПОП ВО по специальности Формирование рейтинга поступающих.				
«5»	курсант ясно и четко сформулировал ответы на теоретические вопросы, проиллюстрировал ответы дополнительным материалом; показал грамотное использование понятийного аппарата; логично отвечает на дополнительные вопросы; безупречно владеет приемами эксплуатации и технического обслуживания основных образцов изучаемой техники; уверенно применяет знания для решения практических задач; отношение к овладению профессиональными компетенциями по специальности	**Полное овладение – мастерство** – успешное продуктивное применение основных понятий и процедур в данной предметной области на творческом уровне	Текущий Промежуточный (рубежный) Итоговый (ГИА)	уверенное владение учебным материалом; грамотное и логичное построение ответов на вопросы по программе обучения; уверенное пользование учебной литературой и справочными материалами; правильное применение понятийного аппарата; ответы на все дополнительные вопросы; владение приемами эксплуатации техники и уверенные действия при решении практических задач; стремление к постоянному совершенствованию знаний, навыков и умений при освоении ОПОП ВО; постоянное участие в военно-научной работе
«4»	курсант сформулировал ответы на теоретические вопросы, но допустил неточности или неполно раскрыл суть вопроса; показал грамотное использование понятийного аппарата; неполные ответы на дополнительные вопросы; правильно владеет приемами эксплуатации и технического обслуживания основных образцов изучаемой техники; правильно применяет знания для решения практических задач; отношение к освоению профессиональных компетенций по специальности.	**Овладение** – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области	Текущий Промежуточный (рубежный) Итоговый (ГИА)	владеет учебным материалом; грамотное построение и уверенный ответ на вопросы по программе обучения; ориентируется в учебной литературе и справочных материалах; небольшие неточности в использовании понятийного аппарата; ответил на дополнительные вопросы с помощью наводящих вопросов; знает порядок эксплуатации техники и действий при решении практических задач; проявляет стремление к совершенствованию знаний, навыков и умений при освоении ОПОП ВО; принимает участие в военно-научной работе.

Оценка знаний и практических навыков	*Критерии оценивания уровня освоения компетенции*	*Уровень освоения учебных программ*	*Вид контроля освоения учебного материала*	*Показатели*
«3»	курсант сформулировал ответы на теоретические вопросы, допустил принципиальные ошибки, не полностью раскрыл суть вопроса; путается в понятийном аппарате; не дал ответы на все дополнительные вопросы; в целом правильно действует по применению знаний на практике; допускает ошибки в порядке эксплуатации и техническом обслуживании основных образцов изучаемой техники; отношение к освоению основ профессиональных компетенций по специальности.	**Освоение основ** – более высокий уровень, предполагающий способность воспроизвести основные понятия, факты, процедуры в данной предметной области.	Текущий Промежуточный (рубежный) Итоговый (ГИА)	уверенно отвечает на вопросы, но не ориентируется в учебном материале программы обучения; не умеет пользоваться учебной литературе и справочными материалами; знание основных понятий и терминов; ответил не на все дополнительные вопросы; способен правильно эксплуатировать технику и действовать при решении практических задач; проявляет интерес к получению знаний, навыков и умений при освоении ОПОП ВО; участвует в военно-научной работе
«2»	курсант не сформулировал ответ на теоретические вопросы, либо допустил принципиальные ошибки в каждом; путается в понятийном аппарате; не ответил на дополнительные вопросы; не смог доложить порядок эксплуатации и технического обслуживания основных образцов изучаемой техники; неуверенные действия по применению знаний на практике; не проявляет инициативы и старания в отношении освоения профессиональных компетенций по специальности	**Ознакомление** с основными понятиями и процедурами в данной области	Текущий Промежуточный (рубежный) Итоговый (ГИА)	не может построить ответ на вопросы по учебному материалу программы обучения; не владеет учебной литературой и справочными материалами; неправильное применение основных понятий и терминов; не ответил на дополнительные вопросы; не владеет порядком эксплуатации техники и действий при решении практических задач; не проявляет активности в получении знаний, навыков и умений при освоении ОПОП ВО; не участвует в военно-научной работе

позволяет скорректировать учебные программы, фонды оценочных средств для более качественной профессиональной подготовки курсантов и проведения глубокого мониторинга качества подготовки выпускников за определенный период их подготовки.

В заключение необходимо отметить, что методическое сопровождение профессиональной подготовки курсантов предполагает непрерывную деятельность, заранее спланированную, реализованную и направленную на формирование оптимально организованного образовательного процесса. Основным её результатом является успешное прохождение государственной итоговой аттестации по специальности. Контроль в этой деятельности выступает основным элементом. По ее результатам делается вывод о готовности выпускника-специалиста к выполнению своих функциональных обязанностей по видам профессиональной деятельности: организационно-управленческой; проектно-конструкторской; научно-исследовательской; производственно-технологической; эксплуатационной, а также ответственного и самостоятельного выбора средств достижения высокого уровня профессиональной подготовки в интересах государства, отвечающего современным условиям развития общества и способностей к самостоятельному освоению современных средств вооружения, военной и специальной техники.

Результаты исследования дают основание считать, что поставленные задачи решены. Однако выполненная работа по определению возможностей использования контроля как одного из элементов методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов в военной образовательной организации высшего образования не исчерпывает всех стоящих педагогических проблем. Она может служить основанием для продолжения исследований в области развития системы педагогического контроля профессиональной подготовки специалистов и в военных, и в гражданских образовательных учреждениях. Это позволит своевременно корректировать учебные программы, программы практик, фонды оценочных средств, учебно-методические материалы и т. д. для более качественной профессиональной подготовки курсантов.

Библиографический список

1. Лаптев А.А. Конкурентоустойчивость военного вуза на российском рынке образовательных услуг. *Креативная экономика*. 2014; № 3 (87): 88–96.
2. Бердюгин С.Ю. Развитие системы педагогического контроля в высшем военно-учебном заведении. *Актуальные проблемы социальной, социально-педагогической деятельности и профессиональной подготовки кадров в России*: материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2020: 22–25.
3. *Толковый словарь русского языка:* в 4 т. Москва, 1935–1940.
4. Митрахович В.А., Бердюгин С.Ю. Сущность методического сопровождения профессиональной подготовки курсантов в высшем военно-учебном заведении. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2018; № 3 (80): 297–302.
5. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006; Т. 2.
6. *Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации.* Приказ Министра обороны РФ № 308. Москва, 2022. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404833517/

References

1. Laptev A.A. Konkurentoustojchivost' voennogo vuza na rossijskom rynke obrazovatel'nyh uslug. *Kreativnaya `ekonomika*. 2014; № 3 (87): 88-96.
2. Berdyugin S.Yu. Razvitie sistemy pedagogicheskogo kontrolya v vysshem voenno-uchebnom zavedenii. *Aktual'nye problemy social'noj, social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti i professional'noj podgotovki kadrov v Rossii*: materialy Vserossijskoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: OGU im. I.S. Turgeneva, 2020: 22-25.
3. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva, 1935-1940.
4. Mitrahovich V.A., Berdyugin S.Yu. Suschnost' metodicheskogo soprovozhdeniya professional'noj podgotovki kursantov v vysshem voenno-uchebnom zavedenii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Orel: OGU im. I.S. Turgeneva, 2018; № 3 (80): 297-302.
5. Selevko G.K. *`Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij*: v 2 t. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2006; T. 2.
6. *Ob organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v federal'nyh gosudarstvennyh organizaciyah, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' i nahodyaschihsya v vedenii Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii.* Prikaz Ministra oborony RF № 308. Moskva, 2022. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404833517/

Статья поступила в редакцию 01.12.2023

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-336-338

***Gorbunova D.V.**, senior lecturer, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: darya.gorda@yandex.ru*
***Makarova O.Yu.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: mrs.makarova@yandex.ru*
***Kazakova U.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of Engineering Activities, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: kazakova-ulyana@mail.ru*

PROFESSIONAL TOLERANCE OF A PHYSICIAN WITHIN THE PROFESSIONAL MEDICAL CULTURE. The paper focuses on an analysis of correlation between professional medical culture and tolerance. The research allows clarifying the concept of professional tolerance of a physician, which is construed as a professionally significant personality quality, expressed in benevolence towards patients regardless of the heterogeneity of socio-cultural and personal factors, exercising a person-centered approach in practice, as well as psychological resistance to any objectively or subjectively undesirable factors challenging communication. The authors emphasise the importance of intensification of the educational process in higher medical school based on the moral, ethical and axiological foundations of medical activity, due to the objective need for the rise of a new generation of professionally and socially competent doctors ready to conscientiously perform their duties in the changing socio-cultural reality and the emergence of global challenges for healthcare.

Key words: **professional culture, professional tolerance of physician, professional education, medical education**

***Д.В. Горбунова,** ст. преп., Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: darya.gorda@yandex.ru*
***О.Ю. Макарова,** д-р пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: mrs.makarova@yandex.ru*
***У.А. Казакова,** д-р пед. наук, канд. психол. наук, доц., проф., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: kazakova-ulyana@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ВРАЧЕБНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена анализу взаимосвязи профессиональной медицинской культуры и толерантности. Выявленная корреляция данных концептов позволила уточнить понятие профессиональной толерантности врача как профессионально значимое качество личности, выражающееся в благорасположенности по отношению ко всем пациентам, независимо от гетерогенных, социокультурных и индивидуальных факторов, ориентированности на человекоцентрированный подход в практической деятельности, а также психологическую устойчивость к любым объективным или субъективным нежелательным факторам, осложняющим коммуникацию. Авторы подчёркивают необходимость интенсификации воспитательного процесса исходя из морально-этических и аксиологических оснований медицинской деятельности, в связи с объективной потребностью в становлении нового поколения профессионально- и социально-компетентных врачей, готовых к добросовестному выполнению служебного долга в условиях меняющейся социокультурной реальности и возникновения глобальных вызовов для здравоохранения.

Ключевые слова: **профессиональная культура, профессиональная толерантность врача, профессиональное воспитание, профессиональное образование, медицинское образование**

The recent worldwide challenges have not only highlighted the inner issues of healthcare to be addressed but also hallmarked the role of the physicians and medical personnel in society. Thus, there is a need for the new generation of humanistic, caring, compassionate physicians who will be ready to deal with the difficulties of the modern world and provide good medical care.

It is time-honoured that being a good physician is not just about possessing a wide range of expertise and developing a skill set, but the vocation and a special personality orientation. Doctors' profession has always been perceived as intellectual, verily humanistic, and altruistic, dedicated to using scientific knowledge for the people's wellbeing. The changes happening in the socio-cultural environment worldwide have presupposed the changes in the medical practice, but have not betrayed the core principles: do no harm, do good, comply with the duty, respect the rights and dignity of the individual. Compliance with these moral imperatives presupposes a humanistic and altruistic orientation of the physician's personality, his/her high morality, mercy and compassion as one of the core values, restraint and patience, which a priori implies tolerance as a personality trait [1; 2].

The importance of compliance with the certain obligations the physicians take, an endeavour to address the highest possible standards of medical care, ethics, deontology, and human rights for everyone, regardless any differences in sets of values, cultural and religious attitudes, personality traits or socio-demographic variables are reflected and codified in the International Code of Medical Ethics, the Declaration of Geneva, and the Oath of the Doctor of Russia, etc.

However, the humanistic and a patient-centred practice is challenged by the wide array of pressures like lack of time, multi-tasking, the burden of paperwork, etc., so is the medical education itself. Besides, modern students tend to overestimate the importance of factual knowledge and underestimate the role of humanities in their professional development [3, p.66]. Thus, **the relevance of the study** is substantiated by the pressing need to devise the programmes and strategies aiming to enhance the educational process implementing morality and ethics.

Referring to moral and character education in higher medical school, tolerance is not widely researched theme among scholars in medical education, e.g. in comparison with empathy, which recently gained the resonance [4; 5; 6]. However, it should be noted, that in a number of research papers, the tolerance appears as an integral part of the communicative competence of medical specialist [7; 8]; nevertheless it is the (intercultural) communicative competence, which is a main objective of the research.

The scientific novelty of the study is considering the professional tolerance of a physician as an integral component of the professional culture of medicine.

The scientific and practical significance of the study is in expanding the modern understanding of the essential characteristics, structure and content of the professional culture of medicine and the professional tolerance of a physician, providing new insights into devising the strategies for tolerance formation in students.

The purpose of the study is to clarify the definition of the professional interpersonal tolerance of the physician within the professional culture framework. **The aims of the study** are:

1) to review the concepts of culture in the broad sense and the professional medical culture;

2) to analyze the correlation between the medical professional culture and the concept of tolerance in this domain.

Materials and methods: The literature review was conducted to study the concepts of professional culture and tolerance in medicine and to identify their correlation. The methods of deduction and induction allowed authors to note tolerance to be an inherent value of the professional medical culture and clarify the definition of the professional tolerance of a physician.

In a general sense, culture is a broad multifaceted term including the entire set of material, cognitive and spiritual artefacts and symbols, and the moral, value, and ethical background created and evolved as the result of the purposive human (social) activity – the humankind experience accumulated and organized over centuries. [9] According to A.Ya. Flier, "culture regulates both collective activities requiring concentration of efforts of a large number of people and individual (mainly creative) activities performed by an individual but satisfying the needs/interests of many people and social demand" [10]. Thus, culture is regarded as the spiritual foundation of the society and the essential criterion of the existence of humankind.

According to Edward T. Hall's Cultural Iceberg Model (1976), there is the external (visible) part of a culture – conscious facets (10%), and the internal (invisible) part – unconscious facets (90%). The visible part represents explicit assets like national traditions, customs, and behaviours, as well as those of easily perceived through our five senses (taste, sight, touch, smell, and sound). The internal (invisible) part consists of hidden assets like morality, value system, worldview, thought patterns, etc. [11].

Depending on the focus of research, different domains of culture are addressed. In this paper, we concentrate on the spiritual domain of culture – the hidden part of an iceberg – embodying the interconnection of the moral norms, values, beliefs, and attitudes, which are evinced in behavioural and communicative dimensions. This domain is of high importance in moral and character education since it constitutes the basis of the personality and identity of an individual, drives the conscious facets of the culture, and builds the bridge in intercultural communication [12].

Meanwhile, there are two dominant forms of the hidden culture: collective (the norms, values and attitudes, which are transmitted from the outer world and formed in the process of education and personality development) and personal (a person's ability to perceive and assimilate values and attitudes in the process of self-development and self-realization, acquiring a sense of identity). Both forms are inextricably interrelated. The personal culture is formed under the influence of the collective one in the process of internalization, while it is also externalized immediately, influencing the social and cultural environment and, in turn, contributing to the collective culture [13]. Therefore, it is the way the sturdy frame of an individual is established, as well as the spiritual and moral backbone of society, which needs to be preserved, strengthened, and developed. Thus, a person is not only the recipient and product of culture, but also its holder, mediator, and transmitter.

The culture is inherent for every social group being the precondition of its existence, the prerequisite for constructive and effective interaction between its members based on the shared values, defining the purpose of its activity, the level of awareness, and the commitment to its mission, and the way its members assert and express themselves in the society (the social status) [14]. Therefore, each profession develops its culture, and with each new generation, the cultural fundamentals widen and consolidate, setting the norms, standards and rules, and shaping the personality of each new associate.

Thereby, being 'a source of collective identity' [15; p. 4], the professional culture is an intrinsic part of the general culture, viewed through the prism of a professional context. It is grounded on the ethical norms and boundaries, a certain set of values and assumptions, shaping the professional consciousness, and expressing in communicational and behavioural dimensions. The professional culture emerges in conformity with the hallmarks and peculiarities of the field of activity, and is "deeply rooted in the history of the profession" [16, p. 1557].

Being one of the most ancient professions, the medicine is deeply institutionalized and has a clear mission and a strong foundation of its salient professional culture in the combination of cognitive and moral components. Due to the people-oriented and altruistic nature of the medical profession, professional culture implies humanism, intelligence, tolerance, a sense of collegiality and professional ethics, discipline and respect for people and their work, willingness to serve the benefit of society and each person [17].

The structural composition of the professional culture is expressed in the individual and institutional professional culture [18]. The individual professional culture of a doctor performs a regulatory and reflective function, it is projected into practical activities and is expressed in communication and interaction with patients, peers and colleagues, as well as in clinical reasoning and decision-making. The development of professional culture in an individual is a long and complex process of the personality and professional identity formation through education, inculturation and professional socialization. Traditionally, the large part in the development of individual professional culture in students of medical universities plays moral and character education as an integral component of the overall educational process. In this regard, its core aim is to develop professionally significant personality traits, one of which we claim to be professional tolerance.

Tolerance is a widely researched concept, defined as enduring virtue, socio-cultural value, as well as moral and ethical imperative that determines the peaceful existence and interaction of society members. It reflects the quality of culture (moral, legal, political) of every society, any social stratum, and every citizen, regardless of any socio-demographic variables or the descriptive and ascriptive status of an individual. In a tolerant culture of society, the interaction of people implies loyalty, moderation, peacefulness, and respect for the right to socio-political, ideological and individual choices of each person [19; 20]. Depending on the context, different paradigms of tolerance are addressed: religious, political, (multi)cultural, socio-demographic, professional, interpersonal, etc. Such pluralism implies not only the plurality of relations denoted by the term 'tolerance' [21], but also the differences in the historical socio-economic, political and cultural development of the countries and nations driving the different mindset, and the perception of objective reality. Hence, it is not possible to derive a single 'formula' of tolerance: depending on the differences in moral and ethical norms, belief systems, different relationship, situations, micro and macro social groups, environments, etc., this phenomenon will vary and appear in different forms, from a contemplative essence, to the active stance.

It worth noting, that tolerance is not equal to the infringement the individuality of a person in an attempt to adapt his/her to satisfy the majority, nor to converting the pluralism of relationship to a common scenario [22]. It is also opposite of the acceptance and connivance of immorality, vice, or antisocial attitudes and behaviours. The tolerance is nothing but the acceptance and appreciation of equality in diversity, based on the recognition of the Self and the Other, the awareness and appreciation of personal and cultural identity and of the rights of anyone to being different from you. In this regard, tolerance is the benchmark of a person's spiritual and intellectual maturity of an individual, grounding on the sturdy frame of the own attitudes and beliefs, keeping in mind possibilities of their alternatives and divergent views.

According to V. A. Lektorskii, there are four dominant manifestations of tolerance:

- tolerance as indifference (for example, to the existence of various views and practices that are considered insignificant);
- tolerance as the impossibility of mutual understanding (respect for another, provided that his/her attitudes and beliefs cannot be understood or accepted due to the wide gap in the core values and motives, along with failure to successfully interact over it);
- tolerance as condescension (to the weakness of others, sometimes accompanied by a certain degree of contempt or arrogance);
- tolerance as an extension of one's own experience and critical dialogue (openness to dialogue based on mutual respect, mental flexibility of the individual, readiness to constructively and reflectively change one's own position broadening the horizons of the worldview) [23].

The concept of tolerance within a certain profession implies specific nuances due to professional code of ethics, the principles of deontology, the characteristics of the duties performed, the peculiarities of the social role and image, the prevailing personality traits in the framework of professional orientation of the individual.

The direct duty of a medical specialist implies ongoing communication and interaction with diverse people, who, moreover, are concerned of their state of health and often experience stress and anxiety because of their condition. One is aware that people experiencing medical issues often become more capricious, demanding, their negative character traits can be aggravated. Thus, the communication in 'doctor-patient' dyad may be challenged, which in turn requires the doctor's ability to break the tension, to set a favourable psychological microclimate, to build the partnership with a patient based on acceptance, trust and mutual respect. The doctors' manners and dispositions toward patients play an integral part both in adequacy in history taking and establishing a diagnosis, as well as in recovery process [24]. Thus, the unbiased communication and interaction in a medical appointment are of the essence.

Hereby, the tolerance is the professionally significant personality quality and an integral competence of a physician. Being grounded on the characteristics of general concept of tolerance, mentioned above, it is reinforced by the professional culture fundamentals and shaped by the professional context of the routine practice. Professional tolerance of a physician is a willingness to provide patients with high-quality medical care regardless of the heterogeneity of socio-cultural and personal factors. It integrates physician's holistic attitude toward the patient he/she is caring for, sympathy and understanding of the underlying causes of the array of individual emotional reactions, forbearance with subjectively undesirable individual traits and qualities, freedom from bias and lack of prejudice. The tolerant physician exercises the good practise, focuses on the constructive cooperation and building partnership with patients, colleagues and peers. In case of internal conflict, professional tolerance of a physician implies resistance to stress caused by a communicative situation and expresses in the non-aggressive and inoffensive resolution of the problem in the challenging environment. In case of open disagreement, it is expressed in the ability to prevent injustice and resolve conflict. So that the number of characteristics of a tolerant physician should be mentioned: altruistic and humanistic personality orientation, emotional and social intelligence, advertency, empathy, emotional stability and self-control, critical thinking, etc.

Following the Hall's iceberg model of professional culture and considering the multifaceted nature of the concept under study, we suggest professional tolerance of a physician to have hidden (unconscious, subconscious) and visible (conscious) facets, shown at the Figure 1.

Conclusion. The theoretical review has shown the intrinsic connection between the concepts of professional culture and tolerance in medicine, which helped to clarify the notion of professional tolerance of physician. This professionally significant quality

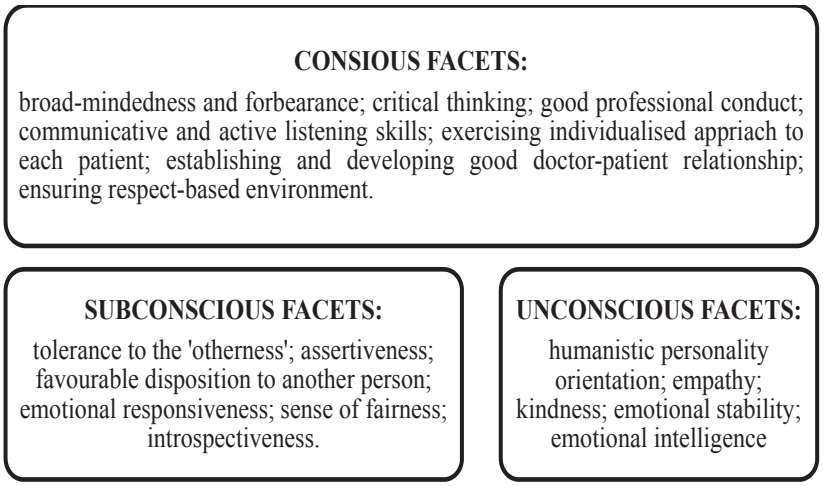


Figure 1. The facets of professional tolerance of a physician

plays an important role in ensuring: the psychological stability of a specialist in a challenging professional environment; establishing respect- and trust-based relationships with the patients that positively impact treatment adherence, compliance and success; effective communication and interaction in the professional context. The moral and character education within the framework of professional culture is the prerequisite of the good humanistic and a patient-centred practice based on the morality, ethics and core principles of medical profession. Consequently, the educational process in higher medical school needs to be complex, multi-dimensional and ongoing with the active involvement of the means of both theoretical and practical disciplines to simplify students' assimilation into the professional culture of the medical community and anchor to the core values in the worldview of the doctors of tomorrow. So that, **the promising line** of further research is the targeted enhancement and modernization of current educational curricula in medical higher school, aiming at the development of professional tolerance in medical students. This objective should be operational in and through the educational process: whether in the classroom, studying the bioethical doctrine, social determinants of health, psychological aspects of communication and behavioural norms and strategies, etc., in cultural and entertainment events, developing the feeling of belonging, or in clinical settings, diving into the everyday life, duties and responsibilities of medical personnel, learning the bedside manner, etc.

Библиографический список

1. Горбунова Д.В., Макарова О.Ю., Казакова У.А. Теоретический аспект проблемы формирования межличностной толерантности студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 1: 18.
2. Khasanova G.B., Valeyeva N.Sh., Kupriyanov R.V. et al. Anthropological Training As A Means Of Formation Of Professional Competence Of A Social Worker. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Vol. 8, №. 10: 129–135.
3. Eichbaum Q.G. Thinking about thinking and emotion: the metacognitive approach to the medical humanities that integrates humanities with the basic and clinical sciences. *Perm J*. 2014; № 18 (4): 64–75.
4. Hudnall J.A., Kopecky K.E. 'The Empathy Project: A skills-development game'. *Journal of Pain and Symptom Managemen.* 2020; № 60 (1).
5. Stebletsova A.O. Empathy Development through ESP: A Pilot Study. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2017; № 16: 237–249.
6. Sulzer S.H., Feinstein N.W., Wendland C.L. Assessing empathy development in medical education: A systematic review. *Medical Educatio.* 2016; № 50 (3): 300–310.
7. Yurina E.N., Trusova T.V. Role of foreign language professional and communicative competence in integrative process of formation of linguistic personality of a specialist. *European Journal of Natural History*. 2011; № 4: 23–23.
8. Мадалиева С.Х., Асимов М.А., Ерназарова С.Т. Формирование и развитие коммуникативной компетентности врача. *Научное обозрение. Педагогические науки.* 2016; № 2: 66–73.
9. Лебедев С.А. *Философия науки: словарь основных терминов*. Москва: Академический проект, 2004.
10. Флиер А.Я. Философские пролегомены к Нормативной теории культуры. *Культура культуры*. 2019; № 1 (21): 1.
11. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.
12. Oxford R., Gkonou C. Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies In Second Language Learning And Teachin*. 2018; № 8 (2): 403–426.
13. Ромах О.В. Формы культуры. *Аналитика культурологии*. 2009; № 3 (15): 8–12.
14. Valiyev A. Culture and intercultural communication in international relations. *European science review.* 2017; № 1-2: 35–37.
15. Schneider B., González-Romá V., Ostroff C., West M.A. Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*. 2017; № 102 (3): 468–482.
16. Shanafelt T., Schein E., Minor L., Trockel M., Schein P., Kirch D. Healing the Professional Culture of Medicine. *Mayo Clinic Proceedings*. 2019; № 94 (8): 1556–1566.
17. Makarova O.Yu., Kazakova U.A., Gorbunova D.V. Development of professional tolerance in medical students through professionally-oriented foreign language training. *Tomsk State University Journal*. 2022; № 480: 236–243.
18. Пацеева А.Г. Профессиональная культура врача через призму представлений о профессионализме. *Известия Национальной академии наук Беларуси*. Серия: Гуманитарные науки. 2014; № 4: 21–26.
19. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении). *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002: 31–40.
20. Мчедлов М.П. *Толерантность*. Москва: Республика, 2004.
21. Хомяков М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2003; Т. 6, № 4: 98–112.
22. Sahal M., Musadad A., Akhyar M. Tolerance in Multicultural Education: A Theoretical Concept. *International Journal Of Multicultural And Multireligious Understanding,* 2018; № 5 (4): 115–122.
23. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997; № 11: 46–54.
24. Harbishettar V., Krishna K.R., Srinivasa P., Gowda M. The enigma of doctor-patient relationship. *Indian J Psychiatry.* 2019; № 61: 776–781.

References

1. Gorbunova D.V., Makarova O.Yu., Kazakova U.A. Teoreticheskij aspekt problemy formirovaniya mezhlichnostnoj tolerantnosti studentov medicinskogo vuza na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 1: 18.
2. Khasanova G.B., Valeyeva N.Sh., Kupriyanov R.V. et al. Anthropological Training As A Means Of Formation Of Professional Competence Of A Social Worker. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Vol. 8, №. 10: 129-135.
3. Eichbaum Q.G. Thinking about thinking and emotion: the metacognitive approach to the medical humanities that integrates humanities with the basic and clinical sciences. *Perm J*. 2014; № 18 (4): 64-75.
4. Hudnall J.A., Kopecky K.E. 'The Empathy Project: A skills-development game'. *Journal of Pain and Symptom Managemen.* 2020; № 60 (1).
5. Stebletsova A.O. Empathy Development through ESP: A Pilot Study. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2017; № 16: 237-249.
6. Sulzer S.H., Feinstein N.W., Wendland C.L. Assessing empathy development in medical education: A systematic review. *Medical Educatio.* 2016; № 50 (3): 300-310.
7. Yurina E.N., Trusova T.V. Role of foreign language professional and communicative competence in integrative process of formation of linguistic personality of a specialist. *European Journal of Natural History*. 2011; № 4: 23-23.
8. Madalieva S.H., Asimov M.A., Ernazarova S.T. Formirovanie i razvitie kommunikativnoj kompetentnosti vracha. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki.* 2016; № 2: 66-73.
9. Lebedev S.A. *Filosofiya nauki: slovar' osnovnyh terminov*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
10. Flier A.Ya. Filosofskie prolegomeny k Normativnoj teorii kul'tury. *Kul'tura kul'tury*. 2019; № 1 (21): 1.
11. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.
12. Oxford R., Gkonou C. Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies In Second Language Learning And Teachin*. 2018; № 8 (2): 403-426.
13. Romah O.V. Formy kul'tury. *Analitika kul'turologii*. 2009; № 3 (15): 8-12.
14. Valiyev A. Culture and intercultural communication in international relations. *European science review.* 2017; № 1-2: 35-37.
15. Schneider B., González-Romá V., Ostroff C., West M.A. Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*. 2017; № 102 (3): 468-482.
16. Shanafelt T., Schein E., Minor L., Trockel M., Schein P., Kirch D. Healing the Professional Culture of Medicine. *Mayo Clinic Proceedings*. 2019; № 94 (8): 1556-1566.
17. Makarova O.Yu., Kazakova U.A., Gorbunova D.V. Development of professional tolerance in medical students through professionally-oriented foreign language training. *Tomsk State University Journal*. 2022; № 480: 236-243.
18. Paceeva A.G. Professional'naya kul'tura vracha cherez prizmu predstavlenij o professionalizme. *Izvestiya Nacional'noj akademii nauk Belarusi.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; № 4: 21-26.
19. Grinshpun I.B. Ponyatie i soderzhatel'nye harakteristiki tolerantnosti (k voprosu o tolerantnosti kak psihicheskom yavlenii). *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij (teoriya i praktika)*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 2002: 31-40.
20. Mchedlov M.P. *Tolerantnost'*. Moskva: Respublika, 2004.
21. Homyakov M.B. Tolerantnost': paradoksal'naya cennost'. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii.* 2003; T. 6, № 4: 98-112.
22. Sahal M., Musadad A., Akhyar M. Tolerance in Multicultural Education: A Theoretical Concept. *International Journal Of Multicultural And Multireligious Understanding,* 2018; № 5 (4): 115-122.
23. Lektorskij V.A. O tolerantnosti, plyuralizme i kriticizme. *Voprosy filosofii*. 1997; № 11: 46-54.
24. Harbishettar V., Krishna K.R., Srinivasa P., Gowda M. The enigma of doctor-patient relationship. *Indian J Psychiatry.* 2019; № 61: 776-781.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-339-341

***Karachina T.I.**, teacher, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: tkarachina@mail.ru*

FEATURES OF STUDYING SPORTS ADVERTISING VOCABULARY IN MODERN EMC. This article touches upon the features of teaching a foreign (English) language at the stage of secondary general education on the basis of the main modern educational and methodological complexes (EMC) of grades 10-11 with the use of sports advertising. The EMC Spotlight (grade 10), Starlight (grade 11) and «Английский язык» (grade 10) by O.V. Afanasyeva and I.V. Mikheeva are taken as a basis. This choice of teaching materials is based on the active use of these complexes for teaching at the stage of secondary education in Russian schools. The main problems associated with advertising discourse and its implementation in the learning process are reflected in the article. The article also reflects the main features of the use of sports vocabulary at this stage of education and identifying the potential of advertising in pedagogical science. It was attempted to show that the process of teaching the lexical side of the English language at the stage of secondary general education using the vocabulary of sports advertising will be effective if pedagogical conditions are met. Upon completion of the analysis of the available data, the article provides a comparison of the number of analyzed lexical units on the topic "Sport", selected from the specified teaching materials. Based on the research results reflected in the article, a teaching and learning system was identified for effectively teaching sports vocabulary at the stage of secondary general education without the use of additional materials. The advantages and disadvantages of each student's book were identified in terms of the fullness of the lexical component of the thematic group "Sport", and appropriate recommendations were given for working with them to further improve advertising as a teaching material.

Key words: **educational and methodical complex, vocabulary, sports advertising, lexical potential, secondary general education**

***Т.И. Карачина,** преп., Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: tkarachina@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИЗ ТЕКСТОВ СПОРТИВНОЙ РЕКЛАМЫ В СОВРЕМЕННЫХ УМК

В данной статье рассматриваются особенности обучения иностранному (английскому) языку на этапе среднего общего образования на базе основных современных учебно-методических комплексов 10–11 классов с применением спортивной рекламы. За основу взяты УМК Spotlight (10 класс), УМК Starlight (11 класс) и «Английский язык» (10 класс) авторов О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой. Данный выбор УМК основан на условии активного использования этих комплексов в качестве обучения на этапе среднего образования в школах России. Основные проблемы, связанные с рекламным дискурсом и его внедрением в процесс обучения, отражены в статье. В ней также рассмотрены некоторые особенности использования спортивной лексики на данном этапе обучения и выявлен потенциал рекламы в педагогической науке. Была предпринята попытка показать, что процесс обучения лексической стороне английского языка на этапе среднего общего образования с применением лексики спортивной рекламы будет эффективен при соблюдении педагогических условий. По завершении анализа имеющихся данных в статье приводится сопоставление количества проанализированных лексических единиц по теме «Спорт», отобранных из указанных УМК. По результатам исследования, отраженных в статье, выявлен УМК для эффективного обучения спортивной лексике на этапе среднего общего образования без применения дополнительных материалов. Обозначены преимущества и недостатки каждого учебника с точки зрения наполненности лексической составляющей тематической группы «Спорт», приведены соответствующие рекомендации для работы с ними для дальнейшего совершенствования рекламы в качестве материала для преподавания.

Ключевые слова: **учебно-методический комплекс, лексика, спортивная реклама, лексический потенциал, среднее общее образование**

Толчок любому развитию дает наука, ведь она затрагивает все сферы жизни общества. С недавних времен одним из продуктов развития стала реклама, которая поэтапно интегрировалась в жизнь людей и стала неотъемлемой ее частью. Реклама проникла в сферу спорта относительно быстро, чему поспособствовала культура развития и популяризации спорта среди детей и молодежи. На основании этого образовалась особая лексическая составляющая языка, впитавшая в себя характерные черты рекламного текста и спорта, а язык, в свою очередь, является отражением особенностей становления общества. Дискуссия о спортивной рекламе является достаточно новым и, прежде всего, быстро развивающимся аспектом, отсюда недостаток педагогических материалов и методических рекомендаций по преподаванию лексической составляющей данной тематической группы.

Целью данного исследования является выявление закономерности в технологиях обучения спортивной лексике в указанных учебниках, характерных черт упражнений и наличие рекламных текстов, а также подготовка рекомендаций по работе с ними для обучения спортивной лексике. Основное внимание в этом исследовании уделяется спортивной лексике и способам обучения словарному составу английского языка.

Задачи исследования:

1) обзор УМК на наличие рекламного материала;

2) рассмотрение УМК на наличие лексических единиц тематической направленности;

3) анализ упражнений, используемых в качестве обучения спортивной теме;

4) сопоставительный анализ насыщенности лексикой в трех УМК;

5) разработка соответствующих рекомендаций по работе со спортивной лексикой.

В выявлении полезности применения рекламы для обучения спортивной лексики на английском языке состоит научная новизна исследования.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку, неразрывно связанный с предметом – формированием лексических навыков с применением спортивной рекламы.

Попытка обобщить и систематизировать научную информацию о применении спортивной лексики для овладения лексическим навыком составляет теоретическую значимость работы.

Практическая значимость заключается возможности применять материалы исследования на практических занятиях по теории и методике преподавания, а также для ознакомления и освоения актуальной спортивной лексической составляющей английского языка.

Исходя из вышеуказанных утверждений, отметим, что актуальность исследования заключается в недостаточности знаний о способах реализации лексического потенциала спортивной рекламы в процессе обучения. Более того, происходит непрерывное совершенствование рекламы и рост влияния сферы спорта на развитие языка, что делает данную тему актуальной для научного исследования.

Важным элементом исследования выступает понятие дискурса. Первое упоминание о нем в лингвистике восходит к 1974 году, когда Э. Бенвенист ввел его для обозначения речи индивида [1]. Теперь же, находясь на стыке нескольких наук, дискурс рассматривается с многих точек зрения, отсюда вытекает тот факт, что дискурс понимается как «отражение языковой и социокультурной реальности», по мнению Ю.С. Степановой [2, с. 24], и как «вербализированная речемыслительная деятельность», по заключению В.В. Красных [3]. Из более современных ученых вопрос дискурса изучали В.Н. Бабаян, который отмечал, что «дискурс – это социальная материя, где один речевой акт не может однозначно определить тип и свойства последующего акта» [4, с. 33]. Стоит отметить, что термин «дискурс», определение которого также представил А.Е. Кибрик, ученый понимает более широко, нежели текст. «Дискурс – это одновременно и процесс языковой деятельности, и ее результат – а результат и есть текст» [5, с. 11].

Основываясь на приведенных выше определениях, дискурс будет пониматься как осмысленное речевое сообщение, наделенное рациональностью содержания в соответствии с социокультурной принадлежностью источника сообщения.

Реклама в процессе преподавания представляет собой новый аспект, которому еще не уделялось достаточного внимания, поэтому отсутствует достаточный объем информации от лингвистов и педагогов по этой теме. Тем не менее рекламные тексты определенно имеют потенциал и могут стать полезным дополнением в обучении иностранному языку [6].

Рассматривая рекламный дискурс в качестве материала обучения, были изучены основные характеристики рекламного теста, а именно – тематическая направленность, краткость, точность, эффективность в помощи освоения цифровой грамотности [7]. Также изучением рекламы в педагогике занимаются молодые ученые, которые отмечают, что реклама «вносит новизну» в процесс обучения, «оказывает сильное эмоциональное воздействие» и является аутентичным материалом [8].

Вторым элементом исследования служит процесс обучения лексике. Ученые считали данный процесс довольно продолжительным, поэтому выделяли в нем несколько ступеней или этапов. Так, Г.В. Рогова выделяла три этапа:

– прочтение и осознание лексических единиц;
– осуществление многократного повторения этих единиц
– использование освоенного материала в процессе общения [9].

Лингвист Е.И. Пассов представил следующие названия этим этапам:

– осмысление значения слова;
– закрепление слова;
– последующее совершенствование слова [10].

Методы исследования включают в себя анализ методической и научной литературы по теме исследования, отбор рекламных текстов, сопоставительный метод, сравнительный анализ, изучение и обобщение педагогического опыта.

Чтобы понять, применяется ли реклама в любом своем виде в готовых УМК, и рассмотреть, как происходит процесс обучения спортивной лексике, обратимся к трем УМК, используемым на этапе среднего общего образования, а именно – УМК Spotlight (10 класс), УМК Starlight (11 класс) и «Английский язык» (10 класс) авторов О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой.

Рассмотрение особенностей изучения лексики из текстов спортивной рекламы начинается с учебника для обучающихся 10 классов Spotlight («Английский в фокусе») [11]. Учебник состоит из 8 модулей, каждый из которых делится на пять частей. Также в конце каждого модуля присутствует раздел, посвященный культуре и традициям, Culture corner, в котором представлены тексты для чтения.

Первый модуль содержит такие лексические единицы тематической группы «Спорт», как do extreme sports, horse riding, playing games, go rock climbing, paragliding, extreme sports, sporty look. Данные словосочетания использованы в тексте про занятия подростков, а значит, встречаются только в контексте. Данные лексические единицы встречаются часто, ведь первое, что приходит на ум, когда речь идет о спорте, – это его виды. Тексты спортивной рекламы наполнены словами extreme, sport, game. Примеры их использования в рекламных слоганах: Play the gentlemen's game (cricket), Sporty-look achieved easily".

В Culture corner можно отобрать такие слова, как combat trousers и trainers, которые являются элементами спортивной одежды, при этом встречаются в тексте про дискриминацию, а значит, вводятся через контекст, как и все остальные слова в Module 1. Ни одной рекламы в этом разделе нет.

Module 2b посвящен спортивной теме. У учащихся появляется возможность овладеть такой спортивной лексикой, как white-water rafting, skydiving, martial arts, tennis, snowboarding, archery, aerobics. Эти слова представлены в учебнике отдельно, соответственно, у обучающихся есть возможность ознакомиться с ними перед тем, как изучать их в контексте. Мы находим это крайне эффективным способом.

Небольшое количество лексики предоставляет Culture corner 2, в котором встречаются слова run, marathon, race, championship, player. Данные слова часто используются при создании рекламных слоганов: Run around is what we do; The player with a style.

В Module 3 обнаружены слова facility, equipment, train. Пример рекламного слогана: Ironman equipment. В других разделах рассматриваемой лексики нет.

Четвертый модуль посвящен экологии, поэтому спортивной лексики в нем нет, однако можно вычленить некоторые прилагательные, которые применяются и в отношении спорта: powerful, difficult, strong. Несмотря на то, что слова являются общеупотребительными и не привязаны к какой-либо теме, рекламные тексты наполнены ими, например: This is Cody Bellinger, This is MVPower.

Шестой раздел содержит информацию о здоровье и питании. Спортивная лексика – это широкая группа слов, которая включает не только слова, напрямую относящиеся к теме, но и лексические единицы, имеющие отношение к здоровью, ведь питание и спорт неразрывно связаны. Первый же текст предоставляет широкий выбор слов, но только в контексте. Это следующие слова: move, boost, keep active, improve your powers и др. Рекламные слоганы с данными словами встречаются реже, но все же существуют: Work Hard, Exercise Harder. Можно заметить, что слова в каждом модуле из раздела в раздел повторяются, будь то лексическое упражнение или упражнение на грамматику. Это способствует хорошему усвоению лексического материала небольшого объема.

Таким образом, в данном УМК спортивная лексика представлена либо в контексте, либо в некоторых скоплениях словосочетаний. Отдельно в качестве лексического минимума/вокабуляра она не представлена. Это усложняет задачу педагога при обучении данной теме, так как лексики этого учебника недостаточно для прогрессивного обучения спортивной тематике в полном объеме, однако прекрасно подходит для усвоения лексического минимума тематической группы «Спорт» и закрепления ранее изученных единиц. Можно сделать вывод, что данный УМК рассчитан на актуализацию знаний, касающихся спортивной тематической группы. Учитывая, что данный учебник не рассчитан на углубленное изучение английского языка, такой подход предоставления материала через тексты является необходимым минимумом, достаточным для изучения тематически направленных слов. Поэтому педагогу в случае необходимости следует прибегать к применению дополнительных материалов.

Первым из УМК, рассчитанным на общеобразовательные учреждения с углубленным изучением английского языка, выступает Starlight (10 класс) [12].

Student's book содержит 5 модулей. Можно обратить внимание, что в данном учебнике нет отдельного раздела на тему «Спорт». Каждый модуль разделен на 14 юнитов.

Теме спорта посвящен целый разворот учебника, причем делится отдельно на лексику, предлоги, грамматику, словообразование, аудирование и письмо, т. е. в нем происходит обучение всем навыкам владения языком. В первом упражнении студентам требуется вспомнить как можно больше названий различных видов спорта. В нем указаны семь разновидностей спорта, многие из них не встретились в предыдущем учебнике. Это такие слова, как contact sports, squash, karate, water polo. В рекламных текстах данные слова можно встретить на баннерах/вывесках, сообщающих о проведении игр.

Второе упражнение рассчитано на заполнение пропусков в предложениях словами спортивной тематики, отдельно выведенными над упражнением. Перед тем как приступить к выполнению, ученикам потребуется перевести данные слова, а значит, они имеют возможность познакомиться со словами вне контекста (выполнить первый этап при изучении лексики), а уже после этого заполнять ими пропуски. Более того, помимо отдельных слов ученики должны понять смысл предложений, а значит, перевести и другие слова в контексте. Эффективность упражнения тем самым увеличивается.

В третьем упражнении необходимо выбрать верное из двух слово, которое подходит по смыслу. В упражнении представлены как существительные, так и причастия прошедшего времени: cheered, beat, won, contested, competed и др. Это представляет собой продуктивный способ различать слова, близкие по значению.

На тему спорта также представлен отрывок текста, в котором ученикам предлагается вставить пропущенные слова в корректной форме. Для этого учащимся придется перевести незнакомые слова тематической группы «Спорт». В отличие от предыдущего учебника в данном учебнике вместо sportsman используется athlete, частота использования в рекламных слоганах которого выше: Providing comfort to every athlete.

В данном учебнике затрагиваются всевозможные темы. Их достаточно много, они разнообразные и неповторяющиеся. Что касается темы спорта, то лексических единиц этой темы действительно мало. Даже в контексте других тем спортивные слова почти не встречаются. Единственная тема, которую можно использовать при изучении спортивной тематической группы слов, это тема «Питание» или «Еда». В учебнике Starlight такая тема есть, и она затрагивается в разделе Survival. Тем самым преподаватели не могут использовать его для обозначенной цели, не прибегая к дополнительным разработкам.

Таким образом, можно сделать вывод, что УМК Starlight (11 класс) имеет направленность на подготовку к единому государственному экзамену, так как содержит большое количество упражнений, аналогичных экзаменационным. Заметно, что учебник рассчитан на школы с углубленными изучением английского языка и охватывает как можно больше тем, чтобы учащиеся были готовы к языковой работе с любым лексическим материалом. По сравнению с учебником Spotlight, можно сделать вывод, что он вводит спортивную лексику на протяжении всего учебника, будь то новые или уже повторяющиеся лексические единицы. Следовательно, результат освоения этого материала будет успешнее. Тем не менее Starlight выделяет целый подраздел теме спорта, что говорит о том, что учащиеся могут разом освоить необходимый им минимум для успешной сдачи экзамена или для свободного разговора на эту тему.

Последним рассматриваемым учебником является English («Английский язык»), авторы О.В, Афанасьева, И.В. Михеева [13]. Учебник состоит из 4 разделов (units) под названиями Man the creator, Man the believer, Man the child of nature, Man the seeker of happiness.

Первый раздел полностью посвящен художественной теме. Единственное, что представлено в нем на спортивную тематику, – это изображение со спортивной одеждой. Однако школьникам не предоставлен лексический минимум для описания данной картинки, соответственно, предполагается, что учащиеся уже знают эти слова либо должны найти их самостоятельно.

Второй раздел посвящен религиям, верованиям, мифам и суевериям. Просмотрев все то множество текстов, что имеется на страницах этого раздела, ни единой лексической единицы тематической группы «Спорт» мы не обнаружили.

Третий юнит посвящен природе: природным катаклизмам, обществам по охране природы. В описании раздела находим слово race, которое используется в сочетании со словом human. Далее можно вычленить такую лексику, как member, action, active, effort, encourage и др. Данные лексические единицы встретились в разных заданиях этого раздела, не были сгруппированы и шли исключительно в сочетании с другими словами, относящимися к теме «Природа». Таким образом, данную лексику можно преподнести учащимся только с отдельным указанием на то, что данные слова могут использоваться в смежных темах с идентичным значением.

Следующий юнит озаглавлен Man the seeker of happiness. На первой странице раздела в предисловии можно вычленить слова challenge, achievements,

reward, success, contest. Многие из данных слов встречаются на протяжении раздела несколько раз, однако на этапе среднего общего обучения они не представляют лексической проблемы для учащихся, так как давно находятся в активном пользовании при говорении и письме. Следовательно, они не являются актуальным для школьников 10–11 классов. Также удалось обнаружить такие лексемы, как torch, camping, tourist, ambition.

Проанализировав данный учебный методический комплект, можно сделать вывод о том, что учебник содержит множество мини-рассказов, отрывков из произведений, газетных статей, библиографических текстов. В них действительно имеется лексика, нередко используемая в рекламных текстах, но обратить на нее внимание при изучении спортивной тематики почти невозможно, ведь ее количество и расположение в учебнике не позволяет вынести тему «Спорт» в отдельный урок. Более того, спортивная лексика представлена на предыдущих этапах обучения. Рекламные тексты, слоганы и изображение в этом учебнике отсутствуют. Этот УМК полностью оправдывает свое предназначение для школ с углубленным изучением английского языка. Что касается упражнений, которые могут быть использованы для обучения спортивной лексики в достаточном объеме, они на страницах учебника не представлены.

Таким образом, УМК English (авторы О.В, Афанасьева, И.В. Михеева) значительно уступает ранее проанализированным УМК с точки зрения обучения спортивной лексике, хоть и стоит отметить, что она в нем все же присутствует. Если преподаватель решит использовать его в качестве опоры для обучения спортивной лексике, то ему не обойтись без применения дополнительных материалов. Если рассмотреть возможность использования какого-либо текста из учебника для вычленения в нем спортивной лексики, то это представляется затруднительным, так как количество лексем, которое учащиеся смогут обнаружить в нем, недостаточное, и, следовательно, целесообразнее использовать текст по своему прямому тематическому назначению.

Проанализировав выбранные учебники, можно сделать определенные выводы. Во-первых, УМК Starlight (11 класс) лидирует по наличию разнообразия упражнений с вводом спортивной лексики. Это единственный УМК, в котором присутствует раздел исключительно по теме спорта, что как раз и объясняет факт наличия нескольких типов упражнений, а именно – упражнения на говорение, направленные на активизацию памяти учащихся, упражнения на заполнение пропусков в отдельных предложениях, упражнения, которые напрямую направлены на обучение лексике и являются самыми эффективными для усвоения спортивной лексики учащимися, а также упражнения на заполнение пропусков в тексте.

«Английский язык» (10 класс, авторы О.В. Афанасьева и И.В. Михеева) не предоставляет учащимся упражнения для обучения лексике тематической группы «Спорт» на этапе среднего общего образования, поэтому для реализации цели обучить лексической составляющей спортивной темы применение данного УМК без обращения к вспомогательных материалам не подходит.

Проведенный анализ дает возможность для сравнения количества обнаруженных лексических единиц на тему «Спорт». Был составлен список слов по каждому из учебников, главным условием которого было использование слова только один раз, независимо от того, сколько раз это слово встретилось в учебнике. Результаты показали, что в учебнике Spotlight 53 лексические единицы тематической группы «Спорт», в Starlight – 33 ед., в «Английский язык» – 27 ед. Исходя из полученных числовых значений, можно сделать вывод, что учебник Spotlight содержит самое большое количество спортивной лексики.

Удивительным является то, что Starlight и «Английский язык» почти равны в числовых значениях, хотя методы предоставления лексического материала значительно отличаются. Но важно отметить, что учебник Starlight сгруппировал лексику в одном разделе, в то время как на вычленение ее в учебнике English потребовалось большее количество усилий.

Отдельно отметим тот факт, что в Spotlight и Starlight встречается большое количество устойчивых словосочетаний на тему «Спорт», где первый УМК содержит большее количество, что еще раз подтверждает его лидерство с точки зрения обучения спортивной лексике.

Таким образом, каждый из рассмотренных УМК имеет свои преимущества и недостатки, но для обучения спортивной лексике преподавателям рекомендуется обращаться к вспомогательным источникам учебного материала или разрабатывать собственные упражнения, направленные на расширение знаний учащихся для достижения полного и глубокого погружения в эту тему.

В завершении отметим следующее. Данное исследование показывает, что лексика, используемая в создании спортивных рекламных текстов, является базовой в обучении на этапе среднего образования. Это наводит на мысль о том, что рекламу можно успешно использовать в преподавании английского языка. Более того, некоторые слова в рекламном материале несут некую уникальность, придающую самому тексту эмоциональный окрас, а значит, представляют собой особую лингвистическую трудность для учащихся, активизируя тем самым мыслительную деятельность.

Перспектива дальнейших исследований заключается в разработке упражнений на изучение лексики с применением рекламы не только по теме «Спорт», но и по любому затрагиваемому тематическому вопросу.

Библиографический список

1. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974.
2. Степанов Ю.С. *Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности*. Москва: Институт языкознания РАН, 1995: 35–73.
3. Красных В.В. *Основы психолингвистики и теории коммуникации*. Москва: Гнозис, 2001.
4. Бабаян В.Н. *Дискурсивное пространство терциарной речи. Психолингвистические особенности диалогической речи в присутствии молчащего третьего лица.* Германия: Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
5. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. Стереотип*. 2023; Ч. 1, Глава 19: 287–301.
6. Карачина Т.И. Лексический потенциал рекламных текстов в обучении иностранному языку. *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка*. 2022; Т. 65, № 1: 29–34.
7. Собирова Ш.У. *Использование рекламных текстов в обучении иностранному языку*. Available at: https://moluch.ru/archive/256/58652/
8. Кликушина Т.Г., Валанчус М.А. *Использование рекламы в преподавании иностранного языка на старшем этапе обучения в СОШ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-reklamy-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-na-starshem-etape-obucheniya-v-sosh
9. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях*. Москва, 1998.
10. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. *Формирование лексических навыков*. Воронеж: Интрелингва, 2002.
11. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В., Оби Б., Эванс В. *Английский в фокусе 10 класс*. Учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2022.
12. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. *Звёздный английский 11 класс*. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. Москва: Просвещение, 2023.
13. Афанасьева О.В., Михеева И.В. *Английский язык. 10 класс. Углубленный уровень*. Москва: Просвещение, 2020.

References

1. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: Progress, 1974.
2. Stepanov Yu.S. *Al'ternativnyj mir, diskurs, fakt i princip prichinnosti*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 1995: 35-73.
3. Krasnyh V.V. *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii*. Moskva: Gnozis, 2001.
4. Babayan V.N. *Diskursivnoe prostranstvo terciarnoj rechi. Psiholingvisticheskie osobennosti dialogicheskoj rechi v prisutstvii molchaschego tret'ego lica.* Germaniya: Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
5. Kibrik A.E. *Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznaniya. Stereotip*. 2023; Ch. 1, Glava 19: 287-301.
6. Karachina T.I. Leksicheskij potencial reklamnyh tekstov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka*. 2022; T. 65, № 1: 29-34.
7. Sobirova Sh.U. *Ispol'zovanie reklamnyh tekstov v obuchenii inostrannomu yazyku*. Available at: https://moluch.ru/archive/256/58652/
8. Klikushina T.G., Valanchus M.A. *Ispol'zovanie reklamy v prepodavanii inostrannogo yazyka na starshem `etape obucheniya v SOSh*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-reklamy-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-na-starshem-etape-obucheniya-v-sosh
9. Rogova G.V., Vereschagina I.N. *Metodika obucheniya anglijskomu yazyku na nachal'nom `etape v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva, 1998.
10. Passov E.I., Kuznecova E.S. *Formirovanie leksicheskih navykov*. Voronezh: Intrelingva, 2002.
11. Afanas'eva O.V., Duli D., Miheeva I.V., Obi B., `Evans V. *Anglijskij v fokuse 10 klass*. Uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2022.
12. Baranova K.M., Duli D., Kopylova V.V., Mil'rud R.P., `Evans V. *Zvezdnyj anglijskij 11 klass*. Uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo yazyka. Moskva: Prosveschenie, 2023.
13. Afanas'eva O.V., Miheeva I.V. *Anglijskij yazyk. 10 klass. Uglublennyj uroven'*. Moskva: Prosveschenie, 2020.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-342-345

***Voevoda E.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*
***Volenko O.I.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief research associate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: docenza@mail.ru*

PROFESSIONAL AN D PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER BY MEANS OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION. New requirements to the university teacher at the time of social and technological changes taking place in the society dictate the need for continuous professional and personal improvement. According to the legislation, a university teacher is to take a professional development course every three years. The aim of the research is to identify the most significant, from educators' perspective, programs that contribute to their professional and personal development. For this purpose, the authors analyze scientific and pedagogical publications on the research topic and conducted a survey of 78 respondents from various universities in Russia. For the first time, priority formats and forms, as well as the areas of training within the framework of additional professional education, are identified. This determines the scientific novelty of the study. The analysis of the results demonstrates that the most preferred programs are of professional, psychological, pedagogical and digital orientation. The majority of educators demonstrated a desire to master them in an online or hybrid format, studying once a week during a month or a semester. The research results can serve as a reference point for university departments that provide professional development for faculty.

Key words: **professional development programs, professional and personal development, online format, hybrid format**

***Е.В. Воевода**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университета) МИД России (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*
***О.И. Воленко,** д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Московского государственного педагогического университета, г. Москва, E-mail: docenza@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новые требования к преподавателю вуза в условиях происходящих в обществе социально-технологических изменений диктуют необходимость постоянного профессионального и личностного совершенствования. В соответствии с законодательством преподаватель должен проходить повышение квалификации каждые три года. Цель исследования – определить наиболее значимые, по мнению педагогов, программы повышения квалификации, способствующие их профессионально-личностному развитию. Для этого были проанализированы научно-педагогические публикации по теме и проведен опрос 78 респондентов из различных университетов России. Впервые определены приоритетные форматы и формы обучения, а также направления подготовки в рамках дополнительного профессионального образования. Это определило научную новизну исследования. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что наиболее предпочтительными являются программы профессиональной, психолого-педагогической и цифровой направленности. Большинство педагогов продемонстрировало желание осваивать их в онлайн- или гибридном формате, посещая занятия один раз в неделю на протяжении месяца или семестра. Результаты исследования могут служить ориентиром для подразделений университетов, осуществляющих повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: **программы повышения квалификации, профессионально-личностное развитие, онлайн-формат, гибридный формат**

Публикация подготовлена при поддержке Программы развития МГИМО «Приоритет–2030»

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» каждый преподаватель вуза должен повышать квалификацию не реже одного раза за три года. В современном стремительно изменяющемся мире педагог высшей школы должен постоянно не только пополнять свои профессиональные знания, но и уметь взаимодействовать со студентами и коллегами в поликультурной среде вуза, владеть цифровыми инструментами для организации учебного процесса. Педагог высшей школы должен быть активно вовлечен в научно-исследовательскую работу – как со студентами, так и в аспекте повышения личного научного уровня. Это влечет за собой необходимость постоянного профессионально-личностного развития преподавателя и формирования новых профессионально значимых компетенций для успешной работы в высшей школе. Профессионализм и «внутренние ресурсы преподавателя способствуют развитию личности обучающихся» [1, с. 8]. Все это свидетельствует об актуальности темы исследования.

Существенная роль в организации профессионально-личностного развития преподавателя принадлежит программам повышения квалификации (ППК) и переподготовки системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Наряду с имеющимися законодательными требованиями о регулярном повышении квалификации существует ряд проблем в организации данного процесса и своевременном привлечении педагогов к освоению программ. Часто преподаватели вуза вспоминают об этой необходимости перед прохождением по конкурсу и начинают искать организацию, в которой можно было бы быстро пройти повышение квалификации или формально, практически без обучения получить необходимое удостоверение. Понятно, что подобное «повышение квалификации» не имеет ничего общего с профессионально-личностным ростом педагога высшей школы.

Одной из проблем является выбор формата обучения. Высокая учебная нагрузка преподавателей, неудобно составленное расписание ППК делают выбор времени проведения очных занятий крайне сложным. В то же время современные цифровые технологии позволяют организовывать обучение после окончания занятий в вузе или вечером, что часто является удобным вариантом для большинства записавшихся на программу. Однако в ряде университетов администрация не поддерживает идею проведения ППК в гибридном и онлайн-форматах, сомневаясь в их эффективности.

Еще один аспект ДПО – профессиональная переподготовка преподавателя, не имеющего базового образования по преподаваемым дисциплинам. Университеты активно привлекают к работе на специальных и языковых кафедрах своих выпускников, знающих не только специальность, но и специфику факультета, владеющих иностранным языком профессии. Однако чаще всего эти преподаватели не владеют основами дидактики и лингводидактики, не знают психолого-педагогические особенности работы со студенческой молодежью, зачастую просто копируя те приемы, которые наблюдали, будучи студентами. Что касается преподавателей языковых кафедр, они незнакомы с основами лингвистических знаний, что также может негативно сказываться на учебном процессе. Вышеперечисленным категориям преподавателей необходимо проходить профессиональную переподготовку для получения диплома, дающего право заниматься преподавательской деятельностью (в частности, преподавать иностранного языка в вузе). К сожалению, большинство как начинающих, так и опытных педагогов не знает, чем повышение квалификации (от 16 часов) отличается от профессиональной переподготовки (от 250 часов) и когда следует озаботиться о получении дополнительного профессионального образования в той или иной форме.

Переподготовка также проводится в трех форматах: очном, онлайн и гибридном. Однако, в отличие от ППК, онлайн-программы переподготовки предполагают также формат МООКов (массовых открытых онлайн-курсов), т. е. освоение программы с опорой на учебные материалы, размещенные на одной из ресурсных платформ (Stepik, Moodle и др.), включая зачетные и экзаменационные тесты, а также написание выпускной квалификационной работы. К достоинствам такого формата обучения относится удобство выбора времени выполнения заданий, к недостаткам – недостаточная глубина освоения дисциплин (возможность «подсматривать» ответы на вопросы тестов).

В отличие от переподготовки программы повышения квалификации, как правило, не предусматривают зачета или экзамена – они завершаются общей дискуссией в формате круглого стола.

Цель настоящего исследования – установить, какие программы способствуют профессионально-личностному развитию преподавателя вуза. Для этого были поставлены и решены задачи, определившие новизну исследования: выявлены актуальные для слушателей ППК направления дополнительной профессиональной подготовки и предпочтительные для них форматы и формы обучения в системе ДПО. С позиций практической значимости полученные результаты могут служить ориентиром для подразделений вузов, осуществляющих профессиональную подготовку профессорско-преподавательского состава в системе ДПО.

При работе над статьей были использованы методы анализа научно-педагогической литературы по заявленной теме и метод анкетирования. В проведенном анонимном опросе приняли участие 78 преподавателей из различных российских высших учебных заведений (МГУ, МГИМО, МПГУ, РГСУ, МАИ, РГУ имени С.А. Есенина, РязГМУ имени академика И.П. Павлова, РГВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова и др.).

Рассмотрим степень разработанности темы. Развивающаяся *система* дополнительного профессионального образования является инструментом и ресурсом профессионально-личностного развития вузовского педагога [2]. При этом сама система ДПО, по мнению О.П. Морозовой, выступает как фактор профессионально-личностного развития преподавателя [3]. В свою очередь, ДПО, как отмечает М.А. Ярош, является составляющей непрерывного профессионального образования [4]. Подчеркнем, что повышение квалификации способствует формированию человеческого капитала [5] и кадровому развитию высшей школы [6], что особенно актуально в век цифровизации.

Принципы и *особенности* профессионального развития преподавателя рассматриваются Е.А. Мелёхиной [7], Д.Ш. Шакировой, Э.Г. Никифоровой [8], А.С. Кац [9]. Вопросы формирования *профессиональных компетенций* педагога нашли свое отражение в работах Е.А. Бероевой [10], О.Н. Журавлевой, Т.П. Андреевской, С.В. Александровой [11], А.И. Шафранской [12].

Профессиональные компетенции сопряжены с *личностными качествами* преподавателя – именно эта неразрывная связь формирует современного педагога [13; 14]. Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза в рамках ДПО, в том числе начинающих, исследовали Л.В. Блинов, О.Е. Шафранова [15], А.С. Марков [16], Э.Е. Зеленина [17], О.П. Морозова [18] и др.

Повышение квалификации в рамках вуза, как правило, осуществляется факультетами повышения квалификации, институтами дополнительного профессионального образования, а в МГИМО – Школой бизнеса и международных компетенций (преобразованной из ИДПО в 2013 г.) по четырем направлениям (блокам): профессиональное (специальность), психолого-педагогическое, цифровое, научно-исследовательское.

Программы *профессионального блока* предполагают ознакомление слушателей с наиболее актуальными и современными направлениями развития той или иной специальности как в научном, так и в практическом аспектах. Полученные знания предполагается реализовывать в учебном процессе. Они должны задавать вектор дальнейшего самостоятельного профессионального развития педагога. В качестве примера можно привести следующие ППК: «Перспективные рынки: региональные особенности организации экспортных поставок продукции агропромышленного комплекса», «Управление бизнесом на основе ESG-принципов: от практиков практикам», «Современные концепции противодействия коррупции».

Студент воспринимает преподавателя не только как профессионала, но и как личность, которой присущи такие качества, как заинтересованность в успехах студента, эмпатия, способность заинтересовать своим предметом, интересно организовать учебный процесс. Из этого вытекает необходимость программ *психолого-педагогического блока*: «Психология общения и взаимодействия», «Основы кросс-культурной психологии».

В рамках педагогического цикла преподаватель знакомится с педагогическими методами и технологиями, учится планировать урок и цепочку уроков, понимает, как разрабатывать программу по дисциплине. Программы психологического цикла дают педагогу представление о техниках предотвращения конфликта, снятия стресса и борьбы с профессиональным выгоранием в условиях напряженной работы со студентами. Примером служат такие ППК, как «Теория и методика преподавания юридических дисциплин в условиях реализации ФГОС нового поколения», «Современные технологии, подходы и методики повышения качества обучения вокалу в условиях цифровизации сферы образования», «Основы теории и методики профессиональной языковой подготовки», «Психологические основы и технологии наставничества в условиях высшего образования».

Темы комплексных психолого-педагогических курсов затрагивают вопросы мотивации и виртуальной зависимости, воспитания и формирования профессионального мировоззрения студентов, педагогических рисков в профессиональной деятельности и профессиональной педагогической культуры преподавателя, специфики поликультурной среды вуза и предотвращения межэтнических и межконфессиональных конфликтов в студенческой среде.

В качестве примера комплексных ППК можно привести ежемесячные семинары, организаторы и участники которых готовят доклады на актуальные темы, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью. Так, кафедра педагогики и психологии МГИМО в течение восьми лет проводила ежемесячный семинар «Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза», по итогам работы которого было опубликовано два сборника статей его участников. Также более двадцати лет каждый месяц проводится семинар для преподавателей языковых кафедр «Лингвострановедческий тезаурус: методы анализа, технология обучения», в ходе которого слушатели узнают новую для себя информацию о различных аспектах языков и культур. Отличительная особенность таких семинаров – непрерывная активная работа в семинаре основного состава участников на протяжении нескольких лет, т. е. профессионально-личностное совершенствование через повышение квалификации.

Цифровизация затронула все сферы жизни человека, включая образование. Неудивительно, что ППК, связанные с цифровизацией учебного процесса, овладением новым цифровым профессиональным и образовательным инструментарием, востребованы профессорско-преподавательским составом и получают поддержку со стороны администрации вузов. Вместе с тем в этом направлении также имеются определенные проблемы: стремление охватить программами повышения квалификации как можно больше участников иногда приводит к погоне за количеством в ущерб качеству; все еще имеется достаточное количество преподавателей, не владеющих простейшими цифровыми инструментами и не желающих осваивать новые технологии. Востребованными являются такие ППК, как «Основы цифрового права», «Проектирование и реализация программ переподготовки по ИТ-профилю», «Электронная информационно-образовательная среда университета», «Цифровая грамотность педагога. Дистанционные технологии обучения», «Операционная система Astra Linux», «Цифровая дидактика» и др.

Программы, связанные с научно-исследовательским блоком, являются неотъемлемой составляющей профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы, которая входит в квалификационные требования. Изменения в требованиях к содержанию и оформлению статей в научных журналах, входящих в перечень ВАК и международные базы данных, стимулировали интерес к данной стороне профессиональной деятельности педагогов. Этим объясняется внимание к таким ППК, как «Наукометрические базы данных в работе преподавателя высшей школы», «Академическое развитие преподавателя высшей школы», «Формирование бренда ученого».

Курс повышения квалификации желательно сопровождать программой дистанционной поддержки с размещением на ресурсной платформе (образовательном портале вуза) презентаций, рекомендуемой для изучения литературы (в формате PDF), видеосюжетов. Это позволяет слушателям еще раз посмотреть материалы лекций и семинаров, видеозаписи круглых столов и конференций, т. е. углубленно ознакомиться с темой.

Рассмотренные направления (блоки) повышения квалификации послужили основой для разработки анкеты, предложенной преподавателям вузов. Респондентам было предложено ответить на вопросы, выбрав один или несколько ответов из предложенных:

1. Какой формат проведения программ повышения квалификации для Вас наиболее удобен? – Очный / онлайн / гибридный.
2. Считаете ли Вы онлайн-занятия по повышению квалификации эффективными? – Да / нет / не очень.
3. Какую форму проведения повышения квалификации Вы бы предпочли? – Один раз в неделю в течение месяца (семестра) / Недельный модуль (ежедневные онлайн-занятия вечером в течение недели) / Модуль выходного дня (онлайн-занятия в субботу и воскресенье по 8 академических часов в день) / Двухдневная конференция.
4. Какие программы повышения квалификации для Вас более актуальны? – Программы по специальности / программы психолого-педагогического блока / программы по цифровизации / программы по профилю факультета (университета) / программы научного блока.

Ознакомимся с **результатами** проведенного анкетирования.

Большинство респондентов считают наиболее удобным для себя онлайн- (56,6%) и гибридный (32,9) форматы обучения. Только 10,5% опрошенных готовы заниматься очно (см. рис. 1).



Рис. 1. Наиболее удобный формат проведения ППК

Более трех четвертей участников опроса (79,2%) считают онлайн-занятия эффективными; пятая часть (19,5%) – сомневается, а один человек (1,3%) отрицает их эффективность (см. рис. 2).

Почти половина респондентов (49,4%) предпочитают заниматься один раз в неделю в течение месяца или семестра, в то время как треть опрошенных (32,5%) выбрали участие в двухдневной конференции. Последний вариант, оче-



Рис. 2. Мнение об эффективности онлайн-занятий

видно, связан с тем, что участие в конференции необязательно предполагает выступление с докладом и является наиболее легким путем получения удостоверения о повышении квалификации. Недельный модуль выбрали 13% участников опроса, а модуль выходного дня – 5,2% (4 человека) (см. рис. 3).



Рис. 3. Предпочтительная форма проведения повышения квалификации

Отвечая на вопрос об актуальности ППК, на первое место преподаватели поставили программы по специальности (61,5%), далее с небольшой разницей следуют программы психолого-педагогического блока (47,4%) и программы по цифровизации (44,9%). Программы научного блока набрали 30,8%. Завершают рейтинг программы по профилю факультета/университета, набравшие 14,1%, и программы предметно-отраслевой специализации для преподавателей языко-

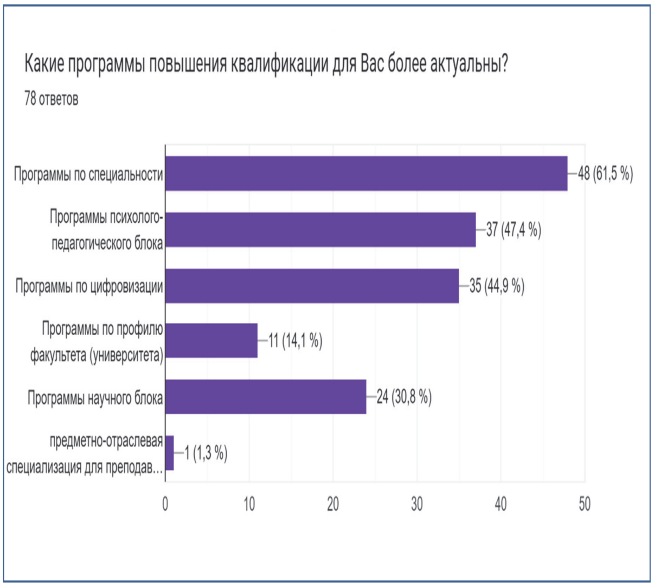


Рис. 4. Актуальность ППК для преподавателей

вых и переводческих дисциплин (1,3% – 1 человек). Результат последнего ответа можно суммировать с программами по специальности, которые, таким образом, набирают 62,8% (см. рис. 4).

Таким образом, в статье впервые определены форматы и формы обучения, предпочтительные для обучения профессорско-преподавательского состава в системе ДПО, выделены наиболее востребованные направления программ повышения квалификации. Это свидетельствует о том, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Результаты опроса показали, что подавляющее большинство участников предпочитают формат, основанный на дистанционных технологиях, и считают эту форму освоения программы наиболее эффективной. Налицо превалирование интереса к программам профессионального характера, способствующим профессиональному развитию респондентов. Достойное место в рейтинге занимают прикладные программы, относящиеся к психолого-педагогическому и цифровому блокам: дополняя программы профессионального развития, они способствуют личностному развитию преподавателя вуза. Обращает на себя внимание достаточно высокий рейтинг программ научного блока – это свидетельствует о стремлении преподавателей к личностному росту. Преподавательская деятельность отличается от других профессий, прежде всего, тем, что педагог постоянно должен быть «на высоте», т. е. быть интересным в профессиональном и личностном плане для тех, кого он обучает. Программы повышения квалификации повышают общую культуру и интеллектуальный уровень преподавателя, способствуя его профессионально-личностному развитию.

Материалы исследования можно использовать при составлении ежегодных и перспективных планов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и отборе программ повышения квалификации.

Библиографический список

1. Захарова С.Е., Уколова Л.Е. Профессионализм в деятельности преподавателя высшей школы. *Мир науки*. Интернет журнал. 2016; Т. 4, № 6. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/50PDMN616.pdf
2. Гатен Ю.В. Развитие системы профессионально-педагогической подготовки преподавателей инженерного вуза. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2014; № 103 (09). Available at: file:///C:/Users/Elena/Desktop/%D0%94%D0%9F%D0%9E%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F/razvitie-sistemy-professionalno-pedagogicheskoy-podgotovki-prepodavateley-inzhenernogo-vuza.pdf
3. Морозова О.П. Система дополнительного профессионального образования как фактор личностно-профессионального развития вузовского педагога. *Экономика. Профессия. Бизнес*. 2016; Спецвыпуск 2: 106–111.
4. Ярош М.А. Дополнительное педагогическое образование как составляющая системы непрерывного профессионального образования: сущность и перспективы развития. *Крымский научный вестник*. 2016; № 5 (11): 96–111.
5. Шибанкова Л.А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 3: 19–27.
6. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Дополнительное профессиональное образование – ресурс кадрового развития университета. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 3: 28–31.
7. Мелёхина Е.А. Принципы профессионального развития преподавателя вуза. *Современные проблемы науки и образования (Modern Problems of Science and Education)*. 2023; № 2 (2014): 218.
8. Шакирова Д.Ш., Никифорова Э.Г. Особенности профессионального развития преподавателей высшей школы. *Экономика в меняющемся мире*: материалы экономического форума: сборник научных статей. Казань, 2017: КФУ: 117–119.
9. Кац А.С. Вектор профессионального развития преподавателей высшей школы: исследование когнитивных стилей педагогической деятельности. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 6: 37–43.
10. Бероева Е.А. Реализация современных педагогических технологий в развитии профессиональной компетентности преподавателя в системе повышения квалификации. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2019; № 3 (221): 15–20.
11. Журавлева О.Н., Андреевская Т.П., Александрова С.В. Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории). *Научно-теоретический журнал*. 2019; Выпуск 1 (38): 97–106.
12. Шафранская А.И. Профессиональное самосовершенствование начинающего преподавателя высшей школы в рамках реализации компетентностного подхода в образовании. *Молодой ученый*. Международный научный журнал. 2010; № 17 (307): 153–155.

13. Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции. *Образование и наука*. 2021; Т. 23, № 1: 202–230.
14. Галустян О.В., Колбая И.Г., Гамисония С.С. Профессиональные и личностные качества современного преподавателя высшей школы. *Известия ВГПУ*. 2020; № 2 (287): 6–10.
15. Блинов Л.В., Шафранова О.Е. Профессионально-личностное становление преподавателя высшей школы в контексте аксиологического подхода. *Педагогическое образование и наука*. 2010; № 11: 50–54.
16. Марков А.С. Личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей военной школы. *Человек и образование*. 2012; № 3 (32): 71–75.
17. Зеленина Э.Е. Оценка профессиональной деятельности молодого преподавателя высшей школы в контексте личностного и профессионального развития. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 63-2: 82–87.
18. Морозова О.П. Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза в системе дополнительного профессионального образования. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; № 2-1: 31–37.

References

1. Zaharova S.E., Ukolova L.E. Professionalizm v deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly. *Mir nauki*. Internet zhurnal. 2016; T. 4, № 6. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/50PDMN616.pdf
2. Gaten Yu.V. Razvitie sistemy professional'no-pedagogicheskoj podgotovki prepodavatelej inzhenernogo vuza. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2014; № 103 (09). Available at: file:///C:/Users/Elena/Desktop/%D0%94%D0%9F%D0%9E%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F/razvitie-sistemy-professionalno-pedagogicheskoy-podgotovki-prepodavateley-inzhenernogo-vuza.pdf
3. Morozova O.P. Sistema dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya vuzovskogo pedagoga. *`Ekonomika. Professiya. Biznes*. 2016; Specvypusk 2: 106-111.
4. Yarosh M.A. Dopolnitel'noe pedagogicheskoe obrazovanie kak sostavlyayuschaya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: suschnost' i perspektivy razvitiya. *Krymskij nauchnyj vestnik*. 2016; № 5 (11): 96-111.
5. Shibankova L.A. Chelovecheskij kapital universiteta: formirovanie i razvitie v `epohu cifrovizacii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3: 19-27.
6. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie – resurs kadrovogo razvitiya universiteta. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 3: 28-31.
7. Melehina E.A. Principy professional'nogo razvitiya prepodavatelya vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education).* 2023; № 2 (2014): 218.
8. Shakirova D.Sh., Nikiforova `E.G. Osobennosti professional'nogo razvitiya prepodavatelej vysshej shkoly. *`Ekonomika v menyayuschemsya mire*: materialy `ekonomicheskogo foruma: sbornik nauchnyh statej. Kazan', 2017: KFU: 117-119.
9. Kac A.S. Vektor professional'nogo razvitiya prepodavatelej vysshej shkoly: issledovanie kognitivnyh stilej pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 6: 37-43.
10. Beroeva E.A. Realizaciya sovremennyh pedagogicheskih tehnologij v razvitii professional'noj kompetentnosti prepodavatelya v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 3 (221): 15-20.
11. Zhuravleva O.N., Andreevskaya T.P., Aleksandrova S.V. Vhodnaya diagnostika professional'nyh deficitov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov (na primere ocenivaniya urovnya informacionno-analiticheskoj kompetencii uchitelya istorii). *Nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2019; Vypusk 1 (38): 97-106.
12. Shafranskaya A.I. Professional'noe samosovershenstvovanie nachinayuschego prepodavatelya vysshej shkoly v ramkah realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Molodoj uchenyj*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2010; № 17 (307): 153-155.
13. Efimova G.Z., Sorokin A.N., Gribovskij M.V. Ideal'nyj pedagog vysshej shkoly: lichnostnye kachestva i social'no-professional'nye kompetencii. *Obrazovanie i nauka*. 2021; T. 23, № 1: 202-230.
14. Galustyan O.V., Kolbaya I.G., Gamisoniya S.S. Professional'nye i lichnostnye kachestva sovremennogo prepodavatelya vysshej shkoly. *Izvestiya VGPU*. 2020; № 2 (287): 6-10.
15. Blinov L.V., Shafranova O.E. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie prepodavatelya vysshej shkoly v kontekste aksiologicheskogo podhoda. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 11: 50-54.
16. Markov A.S. Lichnostno-professional'noe razvitie prepodavatelya vysshej voennoj shkoly. *Chelovek i obrazovanie*. 2012; № 3 (32): 71-75.
17. Zelenina `E.E. Ocenka professional'noj deyatel'nosti molodogo prepodavatelya vysshej shkoly v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 63-2: 82-87.
18. Morozova O.P. Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya vuza v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 2-1: 31-37.

Статья поступила в редакцию 04.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-345-350

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Research and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***Davletova K.B.,** methodologist, State Educational Institution DO Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children "On Vasilyevsky"; senior methodologist, city methodological association of methodologists and teachers of state institutions of additional education in the direction of "Electronic keyboard instruments" of state non-standard budget educational institution "Saint Petersburg City Palace of Youth Creativity"; MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: davletovaMKT@gmail.com*
***Mezentseva S.V.**, Doctor of Art History, senior lecturer, senior researcher, Research and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru*
***Mironov P.A.**, teacher of additional education of the State Youth Educational Institution, Palace of Creativity for Children and Youth "Youth Creative Forum Kitezh Plus" of Saint Petersburg; MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: mironov-petr@yandex.ru*
***Rubtsov A.A.,** teacher of music computer technologies, Academic Gymnasium No. 56 of Saint Petersburg; MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: petershelter@mail.ru*
***Tovpich I.O.**, Headmistress, School No. 8 with profound study of music series 'Music' (Frunze District, Saint Petersburg); MA student of the Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tov_ru@mail.ru*
***Titova R.A.**, music director, Saint Petersburg State Budgetary Institution Center for orphans and children left without parental care "Center for Promotion of Family Education No. 11"; MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: rozalichka86@mail.ru*

A MUSICAL INSTRUMENT FOR EVERY CHILD: THE CONCEPT OF IMPLEMENTING A SOCIALLY-ORIENTED PATRIOTIC PROJECT BY MEANS OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES. In modern science, the concept of music and computer pedagogical education in Russia is being developed, and prospects for the development of the concept of music and computer pedagogical education as a new type of educational and artistic activity in general, professional, additional and inclusive education are being outlined. The circle of scientific understanding of scientists includes a variety of aspects related to the ICT and informatization of modern society: the issues of the influence of ICT on the professional creativity of musicians and composers are revealed, the problems of informatization of modern music education, the development of the concept of electronic music creativity in art education and others. The article discusses a project of cooperation between a secondary school and a pedagogical university on the basis of the research and methods laboratory "Music Computer Technologies" at the Herzen State Pedagogical University of Russia and the Secondary School No. 8 with profound study of music series "Music" of the Frunzensky District of Saint Petersburg. The basis of the project is the development of the World Skills competence "Socio-cultural initiative" in the line of junior and young professionals. The project is based on the multifaceted use of music computer technologies as one of the tools for the formation of the information educational environment of the school, aimed at achieving new educational results by all participants in the educational process. The authors see students of a pedagogical university as active participants in the educational process and the creation of a joint creative and musical-artistic research project, who are at the same time developers of information and artistic means of education and tutors in the structure of the organization of a new form and content of the educational process using modern music computer technologies and electronic musical instruments.

Key words: **high-tech information educational environment, music computer technologies (MKT), children's education, musical instrument, digital musical instruments, patriotic education**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***К.Б. Давлетова,** методист ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», ст. методист городского методического объединения методистов и педагогов государственных учреждений дополнительного образования по направлению «Электронные клавишные инструменты» государственного нетипового бюджетного образовательного учреждения «Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных», магистрант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: davletovaMKT@gmail.com*
***С.В. Мезенцева,** д-р искусствоведения, доц., ст. науч. сотр. Научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru*
***П.А. Миронов,** педагог дополнительного образования ГЮУ ДО Дворец творчества детей и молодежи «Молодежный творческий Форум Китеж плюс» г. Санкт-Петербурга, магистрант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mironov-petr@yandex.ru*
***А.А. Рубцов,** преп. музыкально-компьютерных технологий Академической гимназии № 56, г. Санкт-Петербург, магистрант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена г. Санкт-Петербург, E-mail: petershelter@mail.ru*
***Р.А. Титова**, муз. рук. СПбГБУ Центр для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр содействия семейному воспитанию № 11», магистрант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: rozalichka86@mail.ru*
***И.О. Товпич**, директор школы № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, магистрант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tov_ru@mail.ru*

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ КАЖДОГО РЕБЁНКА: РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современной науке разрабатывается концепция музыкально-компьютерного педагогического образования в России, а также намечаются перспективы развития концепции музыкально-компьютерного педагогического образования как нового вида образовательной и художественной деятельности в общем, профессиональном, дополнительном и инклюзивном образовании. В круг научного осмысления ученых входят самые различные аспекты, связанные с МКТ и информатизацией современного общества: вопросы влияния МКТ на профессиональное творчество музыкантов и композиторов раскрываются, проблемы информатизации современного музыкального образования, разработка концепции электронного музыкального творчества в художественном образовании и другие. В статье рассматривается проект сотрудничества общеобразовательной школы и педагогического вуза на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и средней общеобразовательной школы № 8 «Музыка» с углубленным изучением предметов музыкального цикла Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. Основой проекта является разработка компетенции WorldSkills «Социокультурная инициатива» в линейке юниор и молодых профессионалов. Проект построен на основе многогранного использования музыкальных компьютерных технологий как одного из инструментов формирования информационной образовательной среды школы, направленной на достижение новых образовательных результатов всеми участниками образовательного процесса. Активными участниками образовательного процесса и создания совместного творческого и музыкально-художественного исследовательского проекта авторы статьи видят студентов педагогического вуза, являющихся одновременно и разработчиками информационно-художественных средств образования, и тьюторами в структуре организации нового по форме и содержанию образовательного процесса с использованием современных музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов.

Ключевые слова: **высокотехнологичная информационная образовательная среда, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), образование детей, музыкальный инструмент, цифровой музыкальный инструментарий, патриотическое воспитание**

Современная информационная образовательная среда высоких технологий требует новых подходов и образовательных методик. Музыкально-компьютерные технологии (далее – МКТ) позволяют по-новому оценить и организовать учебный процесс для всех уровней и возрастных категорий как в основном, так и в дополнительном образовании [1]. МКТ становятся неотъемлемым инструментом и для обучения детей, приобщения их к высокому уровню музыкальной культуры, и для мира компьютерных технологий.

При осмыслении новейших процессов, происходящих в мире с учётом тенденций глобализации, необходимо найти новые и актуализировать существующие формы и методы музыкально-педагогической работы с применением возможностей МКТ. Исключительная динамичность развития этой сферы, включая ее фундаментальные основы, структуру, приоритеты, обусловливает многочисленные проблемы обучения музыкантов с применением МКТ, связанные с перманентным изменением целей, содержания, форм, методов и средств обучения; возникают проблемы, требующие нетривиального оперативного подхода к их решению, чем обусловлена актуальность проекта.

Предлагаемый научный подход настоящего проекта продолжает заложенные традиции учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и имеет целью в условиях быстрого развития технологий сохранять культурные ценности путем создания новых компонентов образования, которые позволят достоверно интерпретировать традиционное музыкальное искусство в цифровом формате. Научная новизна состоит в том, что внедрение компьютеров кардинально изменило подход к воспитанию и обучению детей. Компьютеризация музыкального образования может быть не только новой мотивацией для детей к учебной деятельности, но и расширением их понимания возможностей современного информационного поля. Речь идет не о полной замене педагога компьютером, а о создании подходящих обучающих программ и грамотном использовании компьютерных технологий в образовательном процессе. Педагог, обладая большим арсеналом педагогических средств, может выбрать наиболее эффективную форму воздействия в процессе обучения, что приведет к более быстрому и успешному обучению.

Цель и объект исследования: предлагаемая научно-практическая концепция реализации социально-ориентированного патриотического проекта «Музыкальный инструмент для каждого ребёнка средствами музыкально-компьютерных технологий» в рамках системы дополнительного образования детей и молодежи предполагает 10 лет обучения.

Конкретная цель в рамках проблемы, на решение которой направлен проект – разработка концепции 10-летнего обучения детей и подростков в системе дополнительного образования «Музыкальный инструмент для каждого ребёнка»: выявление роли средств музыкально-компьютерных технологий в сфере патриотического воспитания, разработка образовательной программы на основе результатов проведенного исследования, имеющегося у коллектива задела и опыта практической деятельности.

Наш коллектив имеет большой задел исследований и опыт практической педагогической деятельности в рамках тематики проекта, который охватывает работу с детьми и молодежью разных возрастов: от самых маленьких (3–4 года) до подростков (17 лет).

В проекте выделяются следующие этапы (уровни) в зависимости от возраста:

1 этап. Младший (начальный) (2 года обучения). От 3–4-х лет до 1-го класса общеобразовательной школы (5–6 лет).

2 этап. Средний (3 года обучения). От 2-го класса общеобразовательной школы (8–9 лет) до 11– 12 лет.

3 этап. Старший (4 года обучения). От 12 –13 до 17 лет.

Обязательным основным инструментом, начиная со 2-го этапа, является дисциплина «*Электронный клавишный синтезатор*» (срок обучения – 7 лет для учащихся от 7 до 17 лет).

Важнейшими задачами исследования являются:

– разработка основных положений, методической системы, педагогических технологий и общеметодических принципов, направленных на развитие музыкальных способностей средствами МКТ в процессе обучения детей и подростков в системе дополнительного образования;

– формирование теоретической базы построения концепции обучения в системе дополнительного образования с применением МКТ, выбор принципов и

технологий отбора ее составляющих с учетом требований актуальных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов;

– внедрение основных положений, методической системы, педагогических технологий и общеметодических принципов в процесс обучения в системе дополнительного образования;

– разработка и внедрение в образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации по тематике исследования для педагогов-музыкантов;

– разработка разнообразных сервисов, дополняющих процесс обучения музыке с использованием МКТ, соответствующих расширяющимся возможностям клиентов коммуникационных сетей в процессе организации дистанционных форм обучения. Сохранение опоры на классическое музыкальное наследие в его исторической значимости, разработка педагогического репертуара патриотической направленности;

– создание цифровой коллекции творческих работ для сопровождения учебного процесса.

Научная и общественная значимость предлагаемого проекта – массовый охват музыкального образования. Сохранение ориентации на приобщение к классическому мировому музыкальному искусству, разработка репертуара патриотической направленности.

Научная проблема, на решение которой направлен проект – создание концепции патриотической направленности, связанной с всеобщим приобщением детей к музицированию с применением музыкально-компьютерных технологий (в том числе ансамблевому и массовому) и поиск путей ее реализации.

Теоретическая и практическая значимость: одной из основных составляющих проекта является использование электронного музыкального инструментария. Групповые (ансамблевые) занятия, где обучающиеся занимаются в ансамбле, становятся важной частью нашей концепции. Такое музицирование (как сольное, так и ансамблевое) имеет большой потенциал для развития. Оно положительно влияет на все аспекты мышления ребенка и подростка, основываясь на эмоциональной сфере. Ансамблевое музицирование способствует развитию продуктивных стилей коммуникации. Оно развивает такие качества, как умение работать в группе, согласовывать свои действия с другими участниками ансамбля на основе невербального общения, а также ответственность за эстетическую составляющую каждого момента процесса и конечного результата. Одной из главных проблем современного музыкального образования (как основного, так и дополнительного) является формирование педагогического репертуара, ориентированного на патриотические ценности, для исполнения на электронных музыкальных инструментах и работа с музыкальными компьютерными программами.

Предлагается научно-практическая разработка концепции реализации социально-ориентированного патриотического проекта «Музыкальный инструмент для каждого ребёнка» средствами музыкально-компьютерных технологий в рамках системы дополнительного образования детей и молодежи.

Концепция предполагает 10 лет обучения. Наш коллектив имеет большой задел исследований и опыт практической педагогической деятельности в рамках тематики проекта, который охватывает работу с детьми и молодежью разных возрастов: от самых маленьких (3– 4 года) до подростков (17 лет).

В проекте выделяются следующие этапы (уровни), в зависимости от возраста:

1 этап. ***Младший (начальный) (2 года обучения).*** От 3–4 лет до 1-го класса общеобразовательной школы (5–6 лет).

2 этап. ***Средний (3 года обучения)***. От 2-го класса общеобразовательной школы (8–9 лет) до 11– 12 лет.

3 этап. ***Старший*** (4 года обучения). От 12–13 до 17 лет.

Обязательным основным инструментом на протяжении всего периода обучения, начиная со 2-го этапа, является *электронный клавишный синтезатор* (срок обучения – 7 лет). Программа реализуется для учащихся в возрасте от 7 до 17 лет.

Описание этапов проекта:

1 этап. ***Младший (начальный) (2 года обучения)***. ***Развитие творческого потенциала средствами МКТ через интерактивные игры***

Автор предложенных интерактивных игр – *Р.А. Титова*. Одним из средств поддержания и развития познавательного интереса на ранних стадиях его становления является игра, а одним из ведущих направлений применения интерактивной игры выступает исследовательская и познавательная деятельность ребенка. Дети 3–4 лет способны на самом легком, «донотном» уровне выполнять предлагаемые задания. Дети от 5 лет и старше смогут освоить программу в более быстром темпе и сразу после ее освоения перейти к классической записи нот, их опознаванию и воспроизведению.

Примерный тематический план:

1-й год

Подготовительный этап. За основу берутся «музыкально-ягодные истории». Каждая картинка-ассоциация идет на цветном фоне, соответствующем впоследствии цвету ноты в звукоряде, от «до» до «си»: красный (клюква), оранжевый (рябина), желтый (морошка), зеленый (крыжовник), голубой (голубика), синий (черника), фиолетовый (ежевика).

Игры: «Лесенка из ягодок-ноток», «Найди ягодку-нотку», «Ягодная полянка».

Знакомство с основами ритма: короткие и долгие звуки. Игра «Ягодные ритмы» направлена не только на развитие чувства ритма, внимания, координации, памяти, мышления, речи у детей, но и на знакомство с различными названиями ягод, закрепление представлений об основных цветах радуги, а также знакомство с основами ритма: короткие и длинные звуки и с длительностями: четверть и восьмая, с понятием размер.

2-й год

Знакомство с длительностями (четверть и восьмая) и понятием, что такое размер.

Игра «Клюквенные ритмы». Порядок изучения записи нот. Запоминание и написание нотной грамоты происходит в игровой форме, по «ягодным» прописям. Для закрепления изученного материала предлагаются интерактивные игры с яркими персонажами-ягодками:

– Игра-пазл «Цветные клавиши»: https://interacty.me/projects/1633e4b483f48d81

– Интерактивная новогодняя игра «Ягодные клавиши»: https://interacty.me/projects/a49a44b4c1d2cd48

– Игра-мемори «Найди пару»: https://interacty.me/projects/469807fba77e32ca

Прогнозируемые результаты и способы их проверки:

– изучение нот 1-й октавы;

– пение нотами и со словами все пьесы из сборника «Ягодные песенки»,

– автоматизация нот 1-й октавы, определение их в любой последовательности,

– игра на фортепиано коротких пьес из 4–8 тактов,

– чтение нот с листа с цветными подсказками и без них,

– выполнение упражнений по игровому сольфеджио,

– выполнение интерактивных игр и упражнений.

– умение различать, воспроизводить и определять на слух и зрительно основные ритмические рисунки в размере 2/4.

2-й этап. ***Средний (3 года обучения)***. ***Приобщение к активной музыкально-исполнительной деятельности средствами МКТ***

Предлагается новая технология приобщения к активной музыкально-творческой деятельности – теория и практика элементарного музицирования, представляющая собой новый, апробированный в многолетней педагогической практике эффективный и положительно предсказуемый метод приобщения к активной музыкально-творческой деятельности учащихся посредством обучения их начальным формам элементарного импровизационного музицирования на клавишных инструментах (фортепиано, синтезатор). Что важно – с опорой на основополагающие элементы музыкальной теории: на представления о расположении звуков на клавиатуре и их названии, гамме и ступенях, о трезвучиях, аккордах, интонации и мотиве как элементах образного языка музыки, о способах создания мелодии и обыгрывания аккордовых последовательностей, о музыкальном размере и др. Автор технологии – *А.А. Рубцов*. Технология развивает парадигму и методические рекомендации «Инновационного учебно-методического комплекса «Музыка и информатика» (авторский коллектив: *И.Б. Горбунова (руководитель), М.В. Демидов, С.В. Чибирев* и др.), с опорой на «Концепцию духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Современные цифровые средства обучения: электронный формат обучающих материалов, удобный для просмотра и работы с использованием современного цифрового оборудования (планшеты, компьютеры, школьные электронные доски, смартфоны) с минимальным текстовым содержанием, с ярко и наглядно представленной учебной информацией на хорошем художественном уровне. Отдельные электронные страницы легко распечатываются на бумаге в виде раздаточного материала. Специально разработанные творческие задания на освоение музыкальной импровизации (с опорой на элементы музыкальной теории) составляют эффективный метод приобщения к музицированию на клавишных инструментах, открывающий каждому ребенку широкие просторы музыкального самовыражения. Задания с интересом воспринимаются как детьми, только соприкоснувшимися с инструментом, так и учащимися детских музыкальных школ, успешно осваивающими клавишные инструменты, благодаря скорому практическому эффекту – открывающейся способности свободного музыкального самовыражения в индивидуальной или групповой игре.

Обучение ориентировано на игру в удобной для этого уровня До-мажорной и ля-минорной тональностях, при этом не ограничивается игрой на белых клавишах: даются простые правила использования также и черных клавиш – для добавления хроматизмов в мелодической фразе. Это расширяет возможности выражения музыкальной идеи, музыкального самовыражения и тем самым служит дополнительным фактором творческой мотивации, так как у начинающего музицировать по белым клавишам ученика почти сразу возникает интерес к черным клавишам и расширению «игрового поля».

Новизна и отличительная особенность проекта – это метод введения в начальное музицирование: оно не привязано к нотной записи, чтению и разучиванию музыкального текста, что позволяет сосредоточить внимание учеников на технике игры, самих принципах музыкального языка, на построении собственной музыкальной речи. Тем самым данный подход обеспечивает и максимально интерактивный, игровой характер музицирования, мотивируя творческую активность учеников в музыкальной деятельности. С самых первых занятий предполагается

быстрое погружение учеников в создание интересной многоэлементной фактуры в игре двумя руками – мелодии, проигрываемой на фоне гармонической последовательности. Уже это – интересное и гармоничное звучание создаваемой в импровизационной игре музыкальной фактуры – служит эффективным средством укрепления интереса к музыкально-творческой деятельности, обеспечивая главное условие позитивного творческого процесса, укорененное в самой природе музыки как действия, рождающего эстетическое удовольствие «здесь и сейчас».

Плавная и спокойная мелодическая фразировка – естественная и наиболее удобная для начинающих, и выбор красивых тембров классических инструментов (на клавишном синтезаторе) оказывает положительное воспитательное воздействие на играющих школьников, слушающих их сверстников, подготавливает слух к более внимательному восприятию классического музыкального наследия.

Упражнения – в наглядной и доступной форме, в виде примеров простых музыкальных действий, соответствующих определенным понятиям музыкальной теории. Практическое осмысление этих понятий – в опыте непосредственной игры на инструменте – закладывает прочное основание для дальнейшего музыкального развития ученика: для игры по нотам, для сочинения музыки, для создания музыки средствами МКТ. Важным достоинством (в связи с актуальной проблемой детского школьного музицирования) является его практическая направленность: эффективная методика развития навыков непосредственного музицирования у отдельного ученика, а также на их основе – продуктивной групповой импровизационной игры (особенности ладовой импровизации делают возможным групповое музицирование с большим составом участников).

Уделяется внимание связи школьного импровизационного музицирования и возможностей современного электронного музыкального инструментария и МКТ, в рамках которых актуально и востребовано появление новых, отвечающих современным социокультурным условиям подходов и методов музыкально-творческого развития и самореализации. Учитывая позитивный арт-терапевтический эффект активного музыкального творчества, способствующего нормализации психофизического состояния, снятию стресса, эмоционального напряжения, и важность своевременного формирования музыкальной моторики и координации в детском возрасте, представленная музыкально-педагогическая технология может быть полезным инструментарием в педагогической практике современной школы.

Ниже представлены видеозаписи занятия с использованием музыкально-компьютерных технологий и клавишного синтезатора, закрепление музыкальных движений в музыкальной импровизации на клавишном инструменте с опорой на представление о гармонической последовательности и ее мелодическом сопровождении.

Все части видеозаписи доступны по ссылкам:

https://youtu.be/2NU1JNNZvXM

https://youtu.be/LWB1CzcATBY

https://youtu.be/A9Zp4XVv3v0

https://youtu.be/pfgkHFpt-74

https://youtu.be/2gd-u0UgWgI

https://youtu.be/gfCqpnePJpU

Примерный тематический план:

Первый год обучения:

Информация вокруг нас, виды информации. Музыка как информация.

Техника безопасности и организация рабочего пространства.

Компьютер – устройство обработки информации. Музыкальный компьютер.

Визуализация музыкальных образов. «Рисуем музыку».

Формирование навыков работы с мышкой и клавиатурой. (Word, PowerPoint).

Музыкальная литература в проектной деятельности. (Word, Power Point).

Игра на музыкальных инструментах (перкуссия: металлофон, барабаны).

Основы музыкальной грамоты.

Нотный редактор MuseScore.

Игра на midi-клавиатуре.

Музыкальные упражнения в секвенсоре. (Fruity Loops Studio).

Повторение и закрепление пройденного материала.

Духовность и творчество. Беседа.

Итоговое занятие. Подведение итогов, обсуждение творческих идей.

*Второй год обучения:*Современные компьютерные технологии и синтез искусств.

Техника безопасности и организация рабочего пространства (Вводное занятие. Беседа).

Музыкальная литература в проектной деятельности (Movie Maker, PowerPoint).

Игра на midi-клавиатуре.

Основы музыкальной грамоты.

Нотный редактор MuseScore.

Игра на музыкальных инструментах (перкуссия: металлофон, барабаны, тон-блок, тарелки).

Понятие о компьютерной аранжировке (программа Band-in-a-Box).

Музыкальные упражнения в секвенсоре. (Fruity Loops Studio).

Повторение и закрепление пройденного материала.

Прекрасное в жизни и творчестве. Беседа.

Итоговое занятие. Подведение итогов, обсуждение творческих идей.

Третий год обучения:

Вдохновение и художественная идея в творчестве.

Техника безопасности и организация рабочего пространства (Вводное занятие. Беседа).

Музыкальная литература в проектной деятельности. (PowerPoint, Movie Maker).

Игра на MIDI-клавиатуре.

Основы музыкальной грамоты.

Нотный редактор MuseScore.

Игра на музыкальных инструментах (перкуссия: металлофон, барабаны, тон-блок, тарелки, тамбурин).

Понятие о компьютерной аранжировке (программа Band-in-a-Box).

Музыкальные упражнения в секвенсоре (Fruity Loops Studio).

Повторение и закрепление пройденного материала.

Музыкальные компьютерные технологии в самообразовании и в профессиональной деятельности. Беседа.

Итоговое занятие. Подведение итогов.

3-й этап. ***Старший (5 лет обучения).*** От 12–13 до 17 лет. *Развитие музыкальных способностей учащихся и формирование музыкальной культуры через разностороннюю музыкально-творческую деятельность средствами ансамблевого музицирования с использованием музыкально-компьютерных технологий*. Автор – *П.А. Миронов*.

1-й год (1-я ступень) – подготовительная.

Рассчитана на один год обучения и предполагает овладение первоначальными навыками игры на инструменте, основами творческой деятельности, развитие и закрепление интереса к занятиям музыкой, приобретение первоначальных музыкально-слуховых представлений и теоретических знаний, первого опыта игры в ансамбле и концертных выступлений. Но некоторым детям со слабыми музыкальными данными или детям, которые не успели пройти весь курс 1-го года по состоянию здоровья, рекомендуется пройти курс повторно.

2-й–3-й год (2 ступень) – основная.

Рассчитана на 2–3 года обучения и ставит своей целью не только совершенствование и углубление практических знаний и умений владения инструментом, но и закрепление интереса к занятиям музыкой, развитие способностей, накопление музыкальных впечатлений и обогащение слухового опыта, определение состава ансамбля и распределение партий между участниками. Включение в репертуар пьес с более сложной фактурой изложения.

Составы ансамблей (дуэты, трио, квартеты и т. д.) комплектуются с учетом характеристики музыкально-технических и исполнительских данных учащихся. Выбор концертмейстера (играет аккомпанемент на синтезаторе). Создание единого коллектива, возникновение традиций, неформальных отношений между учащимися.

4-й–5-й год (3 ступень) – концертная.

Приходя на занятия коллектива, учащийся попадает в соответствующее детско-взрослое сообщество, принимающее участие в проекте «Творческие встречи», входящим в программу воспитания. Такая среда предоставляет не только возможность максимального творческого самовыражения ее участников, но, прежде всего, является важнейшим стимулом обучения творческому мастерству. Действительно, для того чтобы двигаться в творческом направлении, важно не только оттачивать технические навыки. Необходимо расширять кругозор в выбранной области, быть готовым к критике, знать требования профессионалов и понимать критерии оценки творческих продуктов, отстаивать индивидуальный стиль, наконец, уметь вести профессиональный диалог/полилог с представителями творческих направлений. Наиболее остро такая потребность возникает к подростковому возрасту, когда на этапе самоопределения молодой человек принимает решение развиваться в какой-то из выбранных творческих сфер деятельности.

Продолжается работа по совершенствованию и углублению знаний и навыков игры на инструменте. Введение новых участников в ансамбль, распределение их по партиям, знакомство с ребятами. Полноценное овладение обучающимися текущим репертуаром, а также пополнение репертуара ансамбля, введение более сложных технически произведений, выявление солистов ансамбля. Планомерная концертная деятельность.

Обязательным основным инструментом на протяжении всего периода обучения, начиная со 2-го этапа, является дисциплина «*Электронный клавишный синтезатор*». Программа обучения детей музыке с применением возможностей клавишных синтезаторов «По Белому и Черному» рассчитана на семь лет реализации. Автор – *К.Б. Давлетова*. Программа реализуется для учащихся в возрасте от 7 до 17 лет.

Примерный план занятий:

Первый год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке.

Истории о музыкальных инструментах.

Теоретические сведения, специальная терминология.

Работа с панелью синтезатора: VOICE (банки тембров), STYLE (банки стилей).

Работа над репертуаром.

Аранжировка музыкальных произведений. Основные элементы аранжировки: подбор голосов для правой, левой руки и стилей.

Развитие творческих навыков.

Концертное время.

Итоговое занятие.

Второй год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке.

Истории о музыкальных инструментах.

Теоретические сведения, специальная терминология.

Работа с файлами.

Работа с панелью синтезатора: VOICE (банки тембров), STYLE (банки стилей). REGISTRATION MEMORY (банк регистрационной памяти).

Работа над репертуаром: детские песенки, попевки, несложные пьесы. Разные режимы исполнения: NORMAL, SPLIT, с автоаккомпанементом.

Аранжировка музыкальных произведений. Основные элементы аранжировки: подбор голосов для правой, левой руки и стилей.

Развитие творческих навыков.

Концертное время.

Итоговое занятие.

Третий год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке.

Теоретические сведения, специальная терминология. Режимы записи.

Работа с панелью синтезатора.

Режим быстрой записи Quick Record. Редактирование стиля. Работа с каналом Chanel.

Инструментоведение, изучение музыкальных инструментов.

Работа над репертуаром: детские песенки, попевки, несложные пьесы. Разные режимы исполнения: NORMAL, SPLIT, с автоаккомпанементом.

Аранжировка музыкальных произведений. Основные элементы аранжировки: работа над партией голосов: FUNCTION HARMONY, элементы редактирования стиля.

Развитие творческих навыков. Импровизация, сочинение мелодии, подбор басовой партии. Концертное время.

Итоговое занятие

Четвертый год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке. История возникновения электронных музыкальных инструментов.

Теоретические сведения, специальная терминология.

Работа с основными банками синтезатора. Разные режимы записи. Работа с секвенсором. CONTROLLER. Функция FOOD PEDAL.

Инструментоведение, изучение музыкальных инструментов.

Работа над репертуаром. Режим полного взятия аккорда в левой руке: AI FINGERED. Музыкальные формы: рондо.

Работа со звуком. MIXING CONSOLE, TUNE EFFECT. Настройка баланса партий.

Аранжировка музыкальных произведений. Работа с панелью SONG.

Развитие творческих навыков. Сочинение мелодии, гармонизация, подбор аккомпанемента.

Концертное время.

Итоговое занятие.

Пятый год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке.

Теоретические сведения, специальная терминология.

Работа с внешними устройствами.

Работа с основными банками синтезатора. Редактирование, создание пользовательских настроек Style, Multi Pad. Режимы записи функции Song. Работа с музыкальными файлами.

Инструментоведение, изучение музыкальных инструментов.

Работа над репертуаром. Музыкальные формы: полифония, соната.

Работа со звуком. Звуковые эффекты: DSP, CHORUS, EQ.

Аранжировка музыкальных произведений. Детальная работа над композицией. Режим пошаговой записи. Работа с USB.

Развитие творческих навыков. Сочинение композиции более сложных форм.

Концертное время.

Итоговое занятие.

Шестой год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке.

Теоретические сведения, специальная терминология, обзор музыкально-компьютерных программ, программы нотные редакторы.

Работа с основными банками синтезатора. Редактирование, создание пользовательских настроек Style,Voice, MultiPad. Панель Song.

Работа с музыкальными файлами.

Работа над техникой: гаммы, этюды, технические пьесы.

Инструментоведение, изучение музыкальных инструментов.

Работа над музыкальным произведением.

Работа со звуком.

Аранжировка музыкальных произведений.

Чтение нот с листа.

Развитие творческих навыков. Создание авторских композиций.

Концертное время. Конкурсы, фестивали.

Седьмой год обучения:

Вводное занятие. Техника безопасности при работе с электронными музыкальными инструментами, подключение к устройствам.

Слушание музыки. Беседы о музыке.

Теоретические сведения, специальная терминология, обзор музыкально-компьютерных программ, программы нотные редакторы.

Работа с основными банками синтезатора. Редактирование, создание пользовательских настроек Style,Voice, Multi Pad. Режимы записи функции Song.

Работа с музыкальными файлами.

Работа над техникой: гаммы, этюды, технические пьесы.

Инструментоведение, изучение музыкальных инструментов.

Работа над репертуаром.

Работа со звуком. Обработка звука. Звуковые эффекты. Баланс партий. Звуковой синтез. Создание пользовательских тембров.

Аранжировка музыкальных произведений.

Чтение с листа пьес уровня сложности 3–5 года обучения.

Развитие творческих навыков. Создание авторских композиций.

Концертное исполнение. Экзамены, зачеты. Конкурсы, фестивали.

Итоговое занятие.

Современные МКТ выводят каждого на возможность интерактивного общения с музыкой, что не имеет аналога в прошлом и открывает широкую перспективу системе дополнительного музыкального образования, включающую освоение музыкального инструмента каждым учащимся. При осмыслении новейших процессов, происходящих в мире с учётом тенденций глобализации, необходимо найти новые и актуализировать существующие формы и методы музыкально-педагогической работы с применением возможностей МКТ. Исключительная динамичность развития этой сферы, включая ее фундаментальные основы, структуру, приоритеты, обусловливает многочисленные проблемы обучения музыкантов с применением МКТ, связанные с перманентным изменением целей, содержания, форм, методов и средств обучения; возникают проблемы, требующие нетривиального оперативного подхода к их решению, чем обусловлена актуальность проекта.

Должна быть произведена оценка новейших процессов, происходящих в мире, связанных с МКТ как музыкально-педагогического инструмента, и внедрены их возможности в процесс обучения, разработаны научно-методические основы приобщения учащихся к музыкально-творческой деятельности на основе современных МКТ, которые рассматриваются как инструмент, обладающий богатыми ресурсами с точки зрения перехода музыкального образования на новый уровень, актуальный для подрастающего поколения и требований современности, способный гибко и разносторонне использовать богатый педагогический инструментарий традиционного обучения музыке и безграничные возможности музыкально-компьютерных технологий, позволяющих использовать музыкальный компьютер как средство обучения, воспитания и развития творческих способностей учащихся через музыкальное искусство.

Впервые в музыкальной теории и практике на основе полученного опыта реализации программ дополнительного профессионального образования педагогов-музыкантов в научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» (под руководством И.Б. Горбуновой) РГПУ им. А.И. Герцена разрабатывается методика обучения и оценки эффективности обучения педагогов-музыкантов на базе МКТ для дальнейшего развития музыкально-эстетического воспитания детей с применением МКТ. Впервые были разработаны теоретические основы и методическое обеспечение обозначенной проблемы, при этом отмечается особая роль МКТ в формировании новой структуры музыкально-педагогического пространства, сохранении классического музыкального наследия в его исторической значимости.

На часто звучащий вопрос: «Для чего нужно заменять одаренных музыкантов “машинами”, отводить живое искусство на какой-то последний план и тем самым понижать эстетическую ценность музыкального искусства?», композитор и музыковед, педагог и ученый Ю.Н. Рагс, работавший в различных областях науки о музыке (среди которых – проблемы музыкальной эстетики, музыкальной аку-

стики, исследования в области музыкальной психологии, взаимодействие композиторского и исполнительского творчества, исследование роли и места информационных технологий в музыке и музыкальном образовании, роли электронной и компьютерной музыки в современном музыкально-художественном пространстве и т. д.), отвечал: «Но в таком плане задачу никто не ставит. Известно, что компьютерное и электронное звучание заполняет уже сейчас рекламу, клипы, телевизионные и радиопередачи, кинофильмы и т. п. Их качество нас далеко не всегда удовлетворяет. Поэтому возникает необходимость готовить в этой сфере настоящих профессионалов, которые могли бы действительно поднять художественный уровень искусства. И учебные заведения должны не отходить от дела, а по возможности руководить им» [2].

Сегодня важны актуальные, соответствующие стремительно меняющейся окружающей действительности педагогические технологии. Именно тесная связь с МКТ видится нами как один из главных путей воспитания и обучения современных детей и молодежи. Предлагаемая программа 10-летнего обучения детей и подростков в системе дополнительного образования «Музыкальный инструмент для каждого ребёнка» нацелена на доступность самого языка современного общения через музыкальное искусство в высокотехнологичной творческой музыкально-компьютерной среде.

У педагога-музыканта должны быть сформированы актуальные компетенции в области МКТ с целью перехода на новый уровень преподавания музыкальных дисциплин. Должна быть произведена оценка новейших процессов, происходящих в мире, связанных с МКТ как музыкально-педагогическим инструментом, и внедрены их возможности в процесс обучения, разработаны научно-методические основы приобщения учащихся к музыкально-творческой деятельности на основе современных МКТ.

МКТ сегодня интерпретируются как современный и гибкий инструмент, способный вывести обучение музыке на новый уровень, отвечающий запросам современности и потребностям подрастающего поколения. Они представляют собой сочетание традиционных методов обучения музыке и широких возможностей компьютерных технологий. Музыкальный компьютер может быть использован как средство обучения, воспитания и развития творческих способностей учащихся через музыкальную культуру.

Таким образом, впервые в музыкальной теории и практике на основе полученного опыта реализации программ дополнительного профессионального образования педагогов-музыкантов в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» (под руководством И.Б. Горбуновой) РГПУ им. А.И. Герцена разрабатывается методика обучения и оценки эффективности обучения педагогов-музыкантов на базе МКТ для дальнейшего развития музыкально-эстетического воспитания детей с применением МКТ. Предлагаемый научный подход позволяет в условиях быстрого развития технологий сохранять традиционные ценности путем создания инновационных компонентов образования, которые позволят преподнести по-новому традиционное музыкальное искусство в цифровом формате.

Впервые разрабатываются теоретические основы и методическое обеспечение обозначенной проблемы, при этом отмечается особая роль МКТ в формировании новой структуры музыкально-педагогического пространства, сохранении классического музыкального наследия в его исторической значимости.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда в обучении современного музыканта. *Компьютерные технологии в развитии музыкальной одаренности детей и юношества*: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2012: 22–24.
2. Шалаева Е.А., Горбунова И.Б., Яковлева О.В. Направления деятельности «наука и инновации». Проект «Музыка для всех». *Проекты и методические разработки воспитательной деятельности в вузе*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2015: 123–136.
3. Gorbunova I.B. T-Shaped Professionals: Music Computer Technologies in Pedagogical Higher Education. *23rd BUDAPEST International Conference on Literature, Languages, Humanities and Social Sciences (BLLHSS–19)*. Proceedings. 2019: 12–18.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Современное музыкальное образование – 2010. *Материалы международной научно-практической конференции.* Санкт-Петербург, 2011: 128–131.
5. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования*. Санкт-Петербург, 2007.
6. Мезенцева С.В., Товпич И.О. Формирование актуальных компетенций в рамках педагогической практики в вузе (к проблеме педагогики сопричастности и компетенций WorldSkills). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 200–203.
7. Товпич И.О. Педагогика сопричастности. *Современное музыкальное образование – 2020*: Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021: 47–49.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda v obuchenii sovremennogo muzykanta. *Komp'yuternye tehnologii v razvitii muzykal'noj odarennosti detej i yunoshestva*: sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2012: 22-24.
2. Shalaeva E.A., Gorbunova I.B., Yakovleva O.V. Napravleniya deyatel'nosti «nauka i innovacii». Proekt «Muzyka dlya vseh». *Proekty i metodicheskie razrabotki vospitatel'noj deyatel'nosti v vuze*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2015: 123-136.
3. Gorbunova I.B. T-Shaped Professionals: Music Computer Technologies in Pedagogical Higher Education. *23rd BUDAPEST International Conference on Literature, Languages, Humanities and Social Sciences (BLLHSS-19)*. Rroceedings. 2019: 12-18.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Sankt-Peterburg, 2011: 128-131.
5. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2007.
6. Mezenceva S.V., Tovpich I.O. Formirovanie aktual'nyh kompetencij v ramkah pedagogicheskoj praktiki v vuze (k probleme pedagogiki soprichastnosti i kompetencij WorldSkills). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 200-203.
7. Tovpich I.O. Pedagogika soprichastnosti. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2020*: Materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2021: 47-49.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-350-353

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Research and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

***Mezentseva S.V.**, Doctor of Art History, senior lecturer, senior researcher, Research and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru*

ON THE DEVELOPMENT OF AN INTERDISCIPLINARY MODULE OF THE MASTER'S DEGREE PROGRAM "MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DESIGN OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN AND TALENTED YOUTH". The development of an artistic and creative attitude to the world of students from various faculties/institutes, the creation of a tolerant university environment through the development of students' ability to perceive innovations in science and education in the context of socio-cultural changes in the country and the world by improving fundamental knowledge and applied aspects of their use in the study of disciplines of an interdisciplinary module are among the main tasks that today they stand in front of the teaching community of educational institutions. In the context of this issue, the authors of the article present the main ideas, embedded in the theory and practice of creating disciplines of the interdisciplinary module of the master's degree program "Music and computer technologies in the design of additional educational programs for gifted children and talented youth" (within the framework of the transformation of the educational environment of the university in the context of socio-cultural changes) in accordance with the problems of considering the content of university education as an object of interdisciplinary transformation in modern conditions, taking into account the development of the ability trainees analyze and take into account the diversity of cultures in the process of intercultural interaction and other processes taking place in the social life of mankind.

Key words: **music computer technologies, intercultural interaction, special vocabulary, universal competencies, master's degree course**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***С.В. Мезенцева,** д-р искусствоведения, доц., ст. науч. сотр. Научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru*

О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ МОДУЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ»

Развитие художественно-творческого отношения к миру обучаемых различных факультетов/институтов, создание толерантной среды университета через развитие способности обучающихся к восприятию инноваций в науке и образование в контексте социокультурных изменений в стране и мире путём совершенствования фундаментальных знаний и прикладных аспектов их использования в рамках изучения дисциплин междисциплинарного модуля – это одни из основных задач, которые сегодня стоят перед профессорско-преподавательским сообществом учебных заведений. В контексте данной проблематики авторы статьи излагают основные идеи, заложенные в теорию и практику создания дисциплин междисциплинарного модуля образовательной программы магистратуры «Музыкально-компьютерные технологии в проектировании дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи» (в рамках трансформации образовательной среды университета в контексте социокультурных изменений) в соответствии с проблематикой рассмотрения содержания университетского образования как объекта междисциплинарной трансформации в современных условиях с учётом развития способности обучаемых анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия и иных процессов, происходящих в общественной жизни человечества.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, межкультурное взаимодействие, специальная лексика, универсальные компетенции, магистратура**

МКТ признаются инновационным явлением в современной науке; они также оцениваются как соответствующие таким принципам в образовании, как последовательность, системность, научность, наглядность, активность, индивидуализация. Неразрывно с указанными вопросами связаны и проблемы программного обеспечения в области МКТ, особенно в настоящее время, когда наша страна стремится к технологической независимости. В настоящее время в науке разрабатывается концепция российского музыкально-компьютерного педагогического образования. Также обсуждаются перспективы развития этой концепции как нового вида образовательной и художественной деятельности в общем, профессиональном, дополнительном и инклюзивном образовании. Ученые осмысляют различные аспекты, связанные с МКТ и информатизацией современного общества. Объектом исследований становятся вопросы влияния МКТ на профессиональное исполнительское и композиторское творчество, информатизацию современного музыкального образования, разработку концепции электронного музыкального творчества в художественном образовании и другие аспекты. Также изучается влияние МКТ в сфере инклюзивного образования.

Объектом исследования выступает разработка междисциплинарного модуля образовательной программы магистратуры «Музыкально-компьютерные технологии в проектировании дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи» (в рамках трансформации образовательной среды университета в контексте социокультурных изменений), который соответствует содержанию университетского образования как объекту междисциплинарной трансформации в современных условиях и формированию универсальной компетенции (УК-5): способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, универсальной для всех программ магистратур.

Целью такой разработки является развитие художественно-творческого отношения к миру магистрантов различных факультетов/институтов; создание толерантной среды университета через развитие способности обучающихся к восприятию инноваций в науке и образовании в контексте социокультурных изменений в стране и мире путём совершенствования фундаментальных знаний и прикладных аспектов их использования в рамках изучения дисциплин междисциплинарного модуля.

К основным задачам, связанным с разработкой образовательного модуля, следует отнести:

– формирование теоретической базы построения концепции обучения магистрантов в системе высшего образования с применением МКТ с учетом требований ФГОС ВО (уровень магистратуры) и с опорой на УК-5;

– разработка рабочих программ дисциплин, входящих в создаваемый междисциплинарный модуль «Музыкально-компьютерные технологии в проектировании дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи» образовательной программы магистратуры:

1. «*Музыкально-компьютерные технологии в межкультурном взаимодействии*».

2. «*Психология креативности и саунд-дизайн*».

3. «*Естественно-научная картина мира в проектировании образовательных программ развития одаренных детей и талантливой молодежи*»;

– разработка фонда оценочных средств по дисциплинам модуля;

– разработка учебно-методического сопровождения образовательного процесса, создание ресурсной базы ЦОР и электронных курсов в СДО Moodle;

– обучение магистрантов цифровому музицированию с использованием инструментария научно-методической лаборатории (далее – *НМЛ, Лаборатория*) «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена на материале музыкальной культуры традиционной музыки народов России и мира.

Ведущим научным подходом, используемым в рамках разрабатываемого модуля дисциплин, является трансдисциплинарный подход, внедрение которого в процесс обучения в магистратуре позволит повысить качество подготовки специалиста в контексте социокультурных изменений общества. Для нашего исследования также были важны:

– анализ опыта отечественных и зарубежных специалистов в области формирования МКТ как новой среды образования и творчества, включающего в себя теоретический анализ научной, учебно-методической и психолого-педагогической литературы, нормативных документов и программ подготовки специалистов различных музыкальных специальностей (в области информационных технологий и пр.). Целью этого анализа являлось выявление степени разработанности вопроса и поиск путей решения выявленных проблем;

– анализ процесса обучения обучающихся в высшей школе средствами МКТ как основы развития их компетентности в области ИТ/МКТ (через формирование универсальных компетенций);

– эмпирические методы: проведение экспериментов и наблюдение;

– исследования в области социологии, изучение научной и технической литературы и документации, анализ, синтез и классификация полученного материала, обобщение и моделирование;

– сбор эмпирических данных;

– создание моделей и средств их реализации для формирования творческой информационно-образовательной среды, которые будут поддерживать учебный процесс;

– разработка и формирование методического сопровождения процесса обучения в различных формах дистанционной связи;

– анализ музыкально-исторических источников, научно-методической и педагогической литературы по тематике исследования от истоков до настоящего времени;

– применение системного подхода к пониманию сути проблемы в истории музыки, музыкальной педагогики и современном музыкальном образовании;

– обобщение передового отечественного и зарубежного опыта в области музыкально-педагогического развития средствами МКТ.

Теоретическая и практическая значимость: коллективом лаборатории подготавливаются издания, обеспечивающие необходимый уровень научно-методического и учебно-теоретического сопровождения образовательного процесса.

Монографии:

– «Голос и компьютер»,

– «Обучение информационным технологиям студентов музыкально-педагогических направлений подготовки»,

– «Взаимодействие культур народов Дальнего Востока России и Китая в процессе освоения музыкального наследия с применением музыкально-компьютерных технологий».

Учебные пособия:

– «"Они вальсируют на орбитах". Купольный мультимедийный центр Университета» (предполагается просмотр материалов на купольном экране, создается эффект погружения и присутствия в виртуальной среде – так называемый

«иммерсивный» эффект. Предоставленная в столь необычном формате информация усваивается и запоминается намного эффективнее. Система озвучивания для сопровождения учебных занятий),

– «Психология креативности и саунд-дизайн»,

– «Музыкальная звукорежиссура. Том 2. Музыкально-компьютерное инструментоведение».

А также:

– разработаны различные сервисы, которые дополняют образовательный процесс применением мультимедийных, цифровых технологий, которые соответствуют растущим возможностям организации систем дистанционного обучения;

– созданы цифровые «хрестоматии» творческих работ для поддержки учебного процесса, включающие образцы традиционной музыкальной культуры народов нашей страны и мира с опорой на классическое музыкальное наследие России и зарубежных стан в его исторической значимости.

Научная новизна: всё вышеперечисленное способствует формированию теоретической базы построения концепции универсального обучения магистрантов (в дальнейшем – и бакалавров) в системе высшего образования с применением МКТ с учетом требований актуальных ФГОС и профессиональных стандартов.

Исключительно важны для данного исследования труды российских ученых и других стран, которые анализируют влияние МКТ на современное культурологическое поле, музыкальную культуру и образование. Один из примеров научного осмысления новейших проблем в сфере образования – это работа научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Современный мир непрерывно развивается, и с ним развиваются и образовательные технологии. Инновационными являются МКТ, которые играют все более важную роль в образовательном процессе. Они позволяют студентам развивать творческие навыки, углублять свои знания о музыке и вовлекать их в образовательный процесс. МКТ включают в себя программы для создания и редактирования музыки, виртуальные инструменты, аппаратное обеспечение и т. п. Они позволяют студентам записывать и редактировать свои произведения, создавать собственные музыкальные композиции, а также изучать различные аспекты музыкального искусства. Одним из главных преимуществ музыкально-компьютерных технологий является их доступность. Сегодня практически каждый имеет доступ к компьютеру и Интернету, что позволяет использовать музыкальные программы и ресурсы для самостоятельного изучения музыки. Еще одним преимуществом музыкально-компьютерных технологий является их интерактивность. С помощью программ и виртуальных инструментов обучающиеся могут сразу же услышать результат своей работы, исправить ошибки и экспериментировать с разными звуками и стилями. Это помогает им развивать свою музыкальную интуицию и творческий потенциал. Кроме того, использование МКТ может сделать обучение более интересным и привлекательным для студентов. Они могут создавать собственные музыкальные проекты, записывать их и делиться ими с другими. Это помогает им ощутить сопричастность к искусству и вовлекает их в творческий процесс.

Проблему музыкального образования с применением МКТ необходимо рассматривать с различных сторон, учитывая синтетический характер самого явления и предметной области МКТ и вытекающей отсюда трансдисциплинарности изучаемого явления: методы трансдисциплинарного подхода (например, работы А.И. Алиевой, Л.Н. Бурштын, И.Б. Горбуновой, Е.Б. Журовой, М.Б. Игнатьев, А.И. Макина и др.). Опорой для таких подходов явились комплексные исследования и научно-методические разработки, предпринятые сотрудниками лаборатории, послужившие основанием для развития педагогической науки в направлении нашей работы и повлиявшие на музыкальную культуру начала XXI века.

Важны исследования, связанные с рассмотрением вопросов в плоскости метаметодики и междисциплинарных предметных областей, в том числе и тех, которые сформировались в условиях функционирования высокотехнологичной музыкально-творческой информационной образовательной среды (работы И.Б. Горбуновой, М.С. Гончаровой, К.Б. Давлетовой, В.В. Лаптева, Т.Н. Носковой, Т.Б. Павловой) и системы формирования новых педагогических условий и педагогических технологий для их реализации, рассматриваемых с разных сторон с включением динамично развивающихся в новое время МКТ, являющихся средством для контекстно-ориентированного содержательного наполнения новой профессиональной сферы деятельности музыканта и педагога. Данный вопрос находится в подвижном поле научных исследований и образует отдельную область, которая охватывает множество различных исследований. Благодаря структурно-динамическому подходу эти исследования группируются в систематизированный комплекс, который представляет многоаспектное использование МКТ как инструмента для самостоятельного научно-методического исследования и как профессионально ориентированное средство для разработки контекстно-ориентированного учебно-методического сопровождения процесса образования. Во многом показательными для нашего проекта являются концептуальные взгляды, изложенные в трудах И.А. Большаковой, А.В. Горельченко, Э.В. Кибиткиной, А.А. Коновалова, Е.А. Ложаковой, В.О. Малащенко, А.А. Панковой, С.Ю. Приваловой. Особую значимость приобретают исследования Г.Г. Белова, В.О. Белунцова, Н.А. Бергер, И.Б. Горбуновой, М.С. Заливадного, С.В. Мезенцевой, С.В. Чибирёва, центральным объектом научного поля которых становится феномен «музыкально-компьютерные технологии» в различных аспектах его осмысления, изучения и применения.

В направлении нашего проекта знаковыми представляются работы, которые изначально носили сугубо теоретический характер, но сегодня находят активное применение в практике использования МКТ в деятельности педагога-музыканта: Е.Н. Бажукова «Музыкальный компьютер. Образовательная программа для учреждений дополнительного образования детей» (2010); И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, Э.В. Кибиткина «Музыкальное программирование» (2012); С.В. Чибирёв «Алгоритмическая модель процесса сочинения музыкальных фрагментов в формате MIDI»: патент на изобретение (свидетельство о регистрации № 2013611069 ОТ 9.01 2013 г.); И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный «Информационные технологии в музыке. Т. 4: Музыка, математика, информатика» (2013); «Комплексная модель семантического пространства музыки» (2016), И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, С.В. Чибирёв «Музыка, математика, информатика: логико-эстетические и технологические аспекты взаимодействия» (2017); М.Б. Игнатьев, А.И. Макин «Лингво-комбинаторное моделирование музыки» (2019), Г.Г. Белов, И.Б. Горбунова, М.И. Карпец «Музыкальная звукорежиссура» (2020), И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова, С.В. Мезенцева «Музыкальные инструменты цифровой эпохи» (2021), И.Б. Горбунова, С.В. Мезенцева, И.О. Товпич, Н.А. Яцентковская «Музыкально-компьютерные технологии в обучении музыкантов информатике в школе цифрового века» (2022), «Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки» (2023), И.Б. Горбунова, А.А. Панкова «Информационно-технологическое образование педагога-музыканта» (2023), И.Б. Горбунова «Информационные технологии в музыке. Кн. 1: Архитектоника музыкального звука» (2023) И.Б. Горбунова «Информационные технологии в музыке. Кн. 2: Музыкальные синтезаторы» (2023), Е.Н. Бажукова, И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, С.В. Чибирёв «Музыкальная информатика» (2023) и другие.

Особое внимание уделяется работам, связанным с проблематикой развития музыкальной информатики как области современного знания музыканта и программиста (см., например, в работах [1; 2; 3]). Музыкальная информатика стала самостоятельной областью знаний в 70-х годах XX века и является предметом обучения в университетах многих стран; тем не менее в России так и не было создано системы структурированного обучения по данной дисциплине, а также отсутствует четкое определение и представление о понятии «музыкальная информатика» в образовательном и содержательном планах. В этой связи выделяются фундаментальные работы А.В. Харуто («Музыкальная информатика», «Компьютерный анализ звука в музыкальной науке») и других выдающихся исследователей и педагогов Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского; учебная программа дисциплины «Музыкальная информатика» композитора А.Н. Ананьева. Весомый вклад в становление и развитие этой дисциплины был внесен следующими педагогами-исследователями: В.С. Ульянич (РАМ им. Гнесиных), С.П. Полозов (СГК им. Л.В. Собинова), ранее – Ю.Н. Рагс (МГК им. П.И. Чайковского, ГМПИ им. Гнесиных), А.П. Ментюков, А.А. Устинов, С.А. Чельдиев (НГК им. М.И. Глинки). Определённый вклад в рассматриваемые нами проблемы внесла также работа А.А. Королёва «Музыкально-компьютерный словарь» (СПбГК им. Н.А. Римского-Корсакова). Все эти труды, значительные по уровню, многогранные и многоаспектные по содержанию рассматриваемых в них проблем, предопределяют необходимую глубину и возможность реализации заявленного проекта.

Основной научный задел рассматриваемой проблематики видится в формировании и развитии (с опорой на научное исследование) системы основного и дополнительного профессионального образования с использованием МКТ и подготовки кадров для новой научной и профессиональной области.

На базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» были инициированы, сформированы и внедрены в процесс обучения образовательные программы дополнительного профессионального образования, направленные на применение средств МКТ в образовании, электронном музицировании и творчестве, в области звукорежиссерской работы, технологии художественной обработки звука, саунд-дизайна, дополнительного художественно-эстетического образования детей (с 2002 г. по настоящее время – 21 программа повышения квалификации и 5 программ профессиональной переподготовки (по 252 часа каждая); реализуются программы бакалавриата (2004–2008, 2023 гг.) и магистратуры (2006–2010, 2022–2023 гг.) и сфере цифровых технологий в музыке и саунд-дизайна. Важную роль играют программы, направленные на применение МКТ для совершенствования работы с обучающимися с ограниченными возможностями (в области зрения и слуха).

Также ключевым элементом научного задела считаем разработку операционального аналитического инструмента исследования во взаимодействии с учёными из Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, Бакинской музыкальной академии им. У. Гаджибейли, Институтом математики и механики Национальной академии наук Азербайджана и сотрудниками Санкт-Петербургского института информатики и автоматизации Российской академии наук (СПИИРАН), опирающегося на теорию информации, теорию групп, теорию нечётких множеств и теорию вероятностей (монографии: «Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества» (2012 г.), «Музыка, математика, информатика: логические, эстетические и технологические вопросы взаимодействия», «Музы-

кальные синтезаторы» (2018 г.), «The Pearls of Azerbaijani Music», Bakı (2022 г.); «Практическое руководство по изучению азербайджанских ладов и развитию ладоинтонационного слуха», Bakı (2019 г.) и др.).

Построена комплексная модель семантического пространства музыки. В работах, связанных с данным направлением исследований сотрудников НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, большое участие принимали академик РАН, доктор технических наук Михаил Борисович Игнатьев и член Союза композиторов России, доктор физико-математических наук, профессор Владимир Петрович Рыжов. Результаты исследований отражены в ряде работ: монографиях («Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки» (2023 г.) и др.); сборниках научных трудов («Комплексная модель семантического пространства музыки» (2016 г.) и др.), сборниках трудов конференций различного уровня (в том числе – в рамках секции «Музыкальная наука в фокусе естественно-научного и гуманитарного знания. Теория и практика. Посвящается Ю.Н. Рагсу» в рамках ежегодной Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование: творчество, наука, технологии»), научных статьях, опубликованных в изданиях, индексируемых в базах данных «Сеть науки».

В области компьютерного моделирования процесса музыкального творчества на основе МКТ разработан метод построения моделей трудноформализуемых предметных областей, основанный на анализе музыкальных текстов, циклическом структурировании статистических данных и структурном анализе статистической информации, что отражено, в частности, в получении охранного документа на объекты интеллектуальной собственности – Свидетельство № 2013611069 о регистрации программы для ЭВМ «Алгоритмическая модель процесса сочинения музыкальных фрагментов в формате MIDI» [4]. Данные технические и программные разработки являются уникальными для российского рынка.

Музыкально-компьютерные технологии играют все более важную роль в образовании. Они позволяют студентам развивать свои музыкальные навыки, расширять знания о музыке и вовлекают в творческий процесс. Разработанная в НМЛ методическая система обеспечивает равные возможности для получения музыкального образования и реабилитации детей с ограниченными возможностями средствами МКТ. Она основывается на способности и склонности к игре, а также на базовых свойствах музыки, которая объединяет три дискретные сенсорные системы: слуховую, зрительную и мышечно-двигательную. Методическая система также использует возможности МКТ, которые ранее не имели аналогов. Несмотря на отсутствие одной из сенсорных систем, эта система позволяет компенсировать недостатки и успешно применяться в инклюзивном образовании. Многолетний опыт использования разработанной методики в различных учебных заведениях Санкт-Петербурга подтверждает эффективность данной системы [5].

Дальнейшее развитие и использование МКТ в системе инклюзивного музыкального образования включает разработку специализированного программного обеспечения совместно с сотрудниками лаборатории речевых и многомодальных интерфейсов СПИИРАН, с учеными и преподавателями Курского музыкального колледжа-интерната слепых, Нижегородского музыкального училища им. М.А. Балакирева. В целом, несмотря на все преимущества МКТ, они не заменяют традиционные методы обучения, но должны использоваться в сочетании с ними. Предложенный подход поможет обеспечить полноценное и всестороннее развитие в вузе студентов различных направлений подготовки на основе формирования универсальных компетенций ФГОС ВО.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*: труды Международной научно-теоретической конференции. 2014: 81–83.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение*. 2014; № 12-1: 113–120.
3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; № 4 (25): 135–138.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; T. 35, № Special Issue 22: 392–409.
5. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19–22.

References

1. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*: trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. 2014: 81-83.
2. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo `etapa `eksperimental'noj `estetiki i teoreticheskogo muzykoznaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 12-1: 113-120.
3. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskih zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2012; № 4 (25): 135-138.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; T. 35, № Special Issue 22: 392-409.
5. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19-22.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-353-355

***Savvina I.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sil26@list.ru*
***Lukovtseva A.A.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lightsentinel11@gmail.com*

PRACTICE OF GRAMMAR SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE (LEVEL A2). The article reveals the specifics of practice of grammar skills in a foreign language for A2 level with the use of additional learning tool, i.e. online grammar simulator on the platform of supplementary education of the North-Eastern Federal University. The practical significance lies in the fact that the grammar simulator developed by the authors can be used as an effective tool to improve the quality of foreign language teaching. The work on the platform is to identify problematic and difficult topics for students and their further correction. The simulator is also suitable for learners who can use it as an additional tool for independent practice learning. As a result, students will be able to improve their grammar skills and enhance their foreign language proficiency.

Key words: **grammar skills, foreign language, A2 level, online grammar simulator**

***И.Л. Саввина**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sil26@list.ru*
***А.А. Луковцева (Тастыгина),** магистр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lightsentinel11@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ (УРОВЕНЬ А2)

В статье раскрывается тема закрепления грамматических навыков обучаемых по иностранному языку уровня А2 через использование дополнительного средства обучения – грамматического онлайн-тренажера на платформе дополнительного образования СВФУ. Практическая значимость заключается в том, что разработанный авторами грамматический тренажер может быть использован преподавателями в качестве эффективного инструмента для улучшения качества обучения иностранным языкам. Тренажер также подойдет обучающимся, которые могут использовать его как дополнительный инструмент для самостоятельного обучения. В результате обучающиеся смогут улучшить грамматические навыки и повысить свой уровень владения иностранным языком.

Ключевые слова: **грамматические навыки, иностранный язык, уровень А2, грамматический онлайн-тренажер**

Эффективное взаимодействие с представителями других культур и национальностей, а также формирование личностных качеств необходимы нам для успешной социальной адаптации в многонациональном обществе. Важным аспектом этого взаимодействия является формирование грамматических навыков изучаемого языка, которые позволяют корректно формулировать речевые единицы в соответствии с языковыми стандартами. Умение выражать свое мнение на иностранном языке способствует укреплению социальной позиции и развитию коммуникативной культуры личности. Следовательно, важной задачей для преподавателей является создание условий для практического овладения иностранным языком учащимися, выбор тех методов и средств обучения, которые помогут раскрыть и развить потенциал каждого обучаемого и активизировать их познавательные способности в процессе изучения английского языка.

Актуальность данного исследования заключается в том, что грамматические навыки являются одними из основных компонентов владения иностранным языком. Однако многие студенты сталкиваются с трудностями в изучении грамматики, что обычно приводит к низкому уровню владения языком и ограничивает возможности в успешном овладении иноязычной речью. Мы считаем, что использование электронных средств обучения является очень эффективным методом для улучшения грамматических навыков у обучающихся уровня А2, способствуя лучшему пониманию правил и закрепления их на практике через различные упражнения и тесты.

Объектом исследования является использование грамматических тренажеров в обучении английскому языку у учащихся уровня А2.

Предметом исследования будет эффективность использования грамматического тренажера в обучении английскому языку у обучаемых уровня А2.

Цель исследования заключается в доказательстве эффективности использования грамматического тренажера в обучении английскому языку у обучающихся уровня А2 на основе полученных результатов нашего подхода.

Задачи исследования состояли в следующем:

1. Рассмотрена научно-теоретическая литература по теме исследования.
2. Изучены особенности процесса формирования грамматических навыков на уровне А2.
3. Рассмотрены существующие электронные средства обучения в российской и зарубежной практике.
4. Разработан грамматический тренажер уровня А2 и апробирован на платформе дополнительного образования СВФУ.
5. Проанализированы полученные результаты тренажера и выявлены типичные ошибки.
6. Разработаны рекомендации по улучшению качества онлайн-тренажера для повышения эффективности его использования в обучении английскому языку.

Гипотеза исследования состояла в том, что использование разработанного нами грамматического тренажера будет способствовать улучшению и формированию грамматических навыков у обучающихся уровня А2.

Новизна нашего исследования заключается в разработке, апробации и внедрении нашего онлайн-тренажера в качестве дополнительного средства обучения, направленного на развитие грамматической компетенции на уровне А2.

Практическая значимость доказывается тем, что разработанный нами грамматический тренажер на уровне А2 может быть использован преподавателями в качестве эффективного инструмента для улучшения качества обучения иностранным языкам. Тренажер также подойдет обучающимся, которые могут использовать его как дополнительный инструмент для самостоятельного обучения. В результате обучающиеся смогут улучшить грамматические навыки и повысить свой уровень владения языком.

Теоретической базой исследования послужили труды:

– по обучению иностранным языкам: Витлин Ж.А, Бим И.Л., Бухбиндер В.А., Биболетова М.З., Верещагина И.Н., Гальскова Н.Д., Рогова Г.В., Соловова Е.Н., Филатов В. М., Торнберри С., Харрис Р., Хаддад В.

– по применению ЭС обучения при обучении иностранному языку: Дворецкая А.В., Евстигнеев М.Н., Полат Е.С., Полилова Т.А.

По мнению Филатова В.М., грамматический навык является неотъемлемой частью обучения английскому языку и состоит из освоения базовых грамматических явлений, правильного сочетания слов в предложении и выбора нужных форм в соответствии с правилами грамматики. Эти операции должны производиться автоматически при общении на языке. Грамматический навык является фундаментом речевых умений и целью его обучения является формирование автоматизированного использования грамматического материала в различных видах речевой деятельности, а также коммуникативной способности учащихся решать различные коммуникативные задачи [1].

Исследователь И.Л. Бим выделяет в обучении грамматике две цели: 1. Обучить грамотному оформлению устно-речевых высказываний, при этом обращать внимание и на содержание. 2. Обучить навыку распознавания грамматических явлений в чтении и аудировании, а также направить концентрацию внимания на извлечение содержания [2].

Согласно определению В.Г. Гака, важным аспектом иностранного языка является приобретение грамматических навыков, которые не только помогают обучающимся сформировать умения в устной и письменной речи, но и способствуют пониманию информации, полученной от других людей, включая аудирование и чтение. Исследователи подчеркивают, что эксплицитное или имплицитное знание грамматических правил является базисом для владения языком и креативного использования его [3].

А.В. Дворецкая считает, что важно использовать такие методы и технологии, которые помогут студентам легко и эффективно усваивать грамматические правила и конструкции на иностранном языке. Для этого используются различные методы и технологии как практика грамматических навыков в различных ситуациях, использование онлайн-курсов и приложений для изучения английского языка, различных учебных материалов, таких как учебники, рабочие тетради и другие ресурсы для изучения грамматики [4].

Как отмечает Г.В. Рогова, грамматический навык синтезирует действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации и правильному оформлению речевой единицы любого уровня. Он может быть сформирован только через осознание операций, которые производятся с материалом языка, через совершенствование их путем тренировки и доведения до автоматизма. Тренировочные упражнения, направленные на автоматизацию грамматических структур, создают предпосылки для формирования навыка, необходимого для многократного повторения одного и того же действия [5].

По мнению А.В Дворецкой, система упражнений по иностранному языку имеет главную цель – помочь обучающимся практически овладеть языком как в рецептивном, так и в репродуктивном плане. Это подразумевает четкий отбор грамматического минимума, рациональное использование учебного времени, а также выбор экономных и эффективных способов презентации грамматики, ее усиленной тренировки с помощью целенаправленных упражнений, в том числе применения электронных средств (ЭС) обучения и программных средств [4].

На сегодняшний день существует множество готовых платформ со всеми необходимыми встроенными инструментами для дистанционного обучения. Для более эффективной выборки электронных средств обучения английскому языку мы провели обзор и анализ уже используемых электронных средств в российской и зарубежной практике, таких как, например, LinguaLeo [https://lingualeo.com/ru] и Duolingo [https://www.duolingo.com/learn]. И на основе анализа образовательных платформ со своими достоинствами и недостатками, различных трудов и методик обучения грамматике мы решили разработать собственный онлайн-тренажер уровня А2 на платформе открытого образовательного портала СВФУ в системе дистанционного обучения Moodle с упором на английскую грамматику. Как и любой другой онлайн-тренажер, он станет хорошим дополнением для тренировки грамматических навыков непосредственно наших обучаемых.

Разработка грамматического тренажера в Moodle имеет несколько преимуществ: удобство в использовании, индивидуализация обучения, возможность отслеживания прогресса, экономия времени и ресурсов, удобство обновления и др. Ограничений по времени на выполнение заданий не установлено, обучающиеся имеют возможность выполнять задания в удобном для них темпе. Тип тестовых вопросов можно варьировать, например: “короткий ответ”, “множественный выбор”, “вложенные ответы”, “выбор пропущенных слов” а также “перетаскивание в текст”. Так как целью нашего тренажера являлось повышение уровня грамматических навыков, то задания были понятными и знакомыми студентам, также были учтены знания и навыки, которые испытуемые уже имеют, на основе этого была определена сложность заданных заданий.

Далее рассмотрим структуру и материал нашего грамматического тренажера. Каждая тема на грамматическом тренажере содержит от 2 до 6 упражнений, в каждом из которых от 5 до 20 вопросов. К каждой теме прилагается конспект перед выполнением заданий. Вписывание конспекта перед выполнением грамматических упражнений на тренажере может оказаться полезным для обучающихся, которые нуждаются в напоминании основных правил грамматики. Конспект поможет быстро освежить знания и повысить эффективность выполнения заданий. Однако это не единственный способ подготовки к выполнению упражнений, и не все обучающиеся могут использовать этот метод. Преподаватели должны учитывать индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого обучающегося при выборе методов обучения. Конспекты могут быть особенно полезны для тех, кто не чувствует уверенности в своих знаниях и нуждается в дополнительной поддержке. В целом использование конспектов перед выполнением грамматического тренажера может помочь обучающимся более успешно освоить материал и повысить качество их обучения.

На нашем тренажере были созданы типичные грамматические упражнения по 21 базовым темам, соответствующим уровню А2: Subject and object pronouns, Plurals, Articles and quantifiers, Demonstratives, Verb patterns: love, like, hate and want, Present Simple/Continuous, Past Simple/Continuous, Present Perfect, The future – will and be going to, Imperatives – warnings, instructions, directions, Modals: can/ could, have to/must/don’t have to, should, might/may, Adjectives and Comparative/ Superlative adjectives, Adverbs, Prepositions of time and place, Question words, Question tags, Conjunctions.

Содержание грамматического тренажера было собрано из разных качественных источников, включая учебники “Essential Grammar in Use” [Raymond Murphy: Essential Grammar in Use.] и “Grammarway 3” [“Grammarway 3. English Grammar Book” – Evans, Dooley.], сайт “British council” [http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/grammar-videos], а также самостоятельная разработка аналогичных упражнений как в учебнике Oxford Grammar for Schools 3 [Oxford Grammar for Schools 3 Student’s Book by Rachel Godfrey]. Они были ис-

пользованы в качестве основы для создания наиболее полной и разнообразной подборки упражнений, которые позволили обучающимся закрепить свои знания грамматики английского языка.

С целью проверки сформированности грамматических навыков у обучающихся и апробации грамматического тренажера в нашем исследовании приняли участие обучающиеся из Языкового центра СВФУ уровня А2. С целью обеспечения конфиденциальности каждый испытуемый получил свой номер.

Работа на платформе была первым этапом нашего исследования, которая помогла выявить проблемные и сложные темы и проработать их.

I этап: грамматический онлайн-тренажер на системе электронного и дистанционного обучения СВФУ на платформе Moodle, ссылка на курс [https://online.s-vfu.ru/course/view.php?id=1927].

Форма осуществления контроля: тест. Максимальное количество баллов: 527. Количество тем на тренажере 21, каждая тема в тренажере содержит от 2 до 6 упражнений, в каждом из которых от 5 до 20 вопросов.

I этап исследования показал удовлетворительные результаты. Среди испытуемых самым высоким процентом выполнения является 74%, а самым низким – 56%, т. е. 74% (2), 73% (1), 71% (1), 69% (2), 65% (1), 60% (1), 56% (1). Таким образом, средний процент выполнения равен 67%.

Проанализировав ошибки в грамматическом тренажере, мы можем сделать следующие выводы:

1. На первом месте по частотности были допущены следующие ошибки: преобразование глагольных форм, сравнительной и превосходной степеней прилагательных, вопросительной и отрицательной формы предложений из утвердительной, выбор правильного разделительного вопроса, также орфографические ошибки.
2. На втором месте по частотности ошибок стоят следующие: преобразование множественного числа существительных, выбор правильного модального глагола, вопросительных слов и союзов.
3. На третьем месте по частотности – сопоставление ответа на ситуацию и составление предложений с верным союзом по картинке.

Задание «короткий ответ» вызвало больше всего затруднений, потому что данный тип теста требует от испытуемых не только знания правильного ответа, но и умения формулировать его корректно и точно (сформулировать самостоятельно полное предложение, преобразовать предложение в вопрос или отрицание, преобразовать глагольные формы). Это вызывает необходимость более глубокого понимания материала, чем во множественном выборе, где можно использовать процесс исключения или угадать правильный ответ. Кроме того, в задании «короткий ответ» нет возможности выбрать один из нескольких предложенных вариантов, что делает его более сложным для испытуемых.

Также можно отметить, что испытуемым было сложнее всего на заданиях, где требовалось самостоятельно преобразовать предложение и глаголы в определенной временной структуре. Чтобы избежать подобных ошибок в будущем, рекомендуется уделить больше внимания повторению пройденного ранее материала, обеспечить практику, после чего студенты могут приступить к самостоятельной работе на тренажере. Также преподавателям стоит использовать различные техники и организовать тренировку так, чтобы обеспечить совместное повторение материала, убедиться, что задания понятны, после чего испытуемые могут приступить к работе на платформе под наблюдением преподавателя. Это можно осуществить в конце занятия.

Следующим этапом нашего исследования был итоговый тест. Тест состоял из 59 вопросов на платформе Moodle. Время выполнения: не ограничено. Форма осуществления контроля: тест. Максимальное количество баллов: 60.

Проведенный анализ ошибок, сделанных на предыдущем этапе, позволил в итоговом тесте учесть наиболее сложные для обучающихся темы и задания. Такой подход позволяет выявить слабые места и сконцентрироваться на их улучшении. Итоговый тест становится не только проверкой знаний, но и инструментом для развития и совершенствования умений обучаемых.

Результаты итогового теста показали, что самым высоким процентом выполнения теста является 95% (2), самым низким – 74% (1). Таким образом, 95% (2), 91% (1), 89% (1), 88% (1), 86% (1), 84% (2), 74% (1).

Результаты доказали эффективность нашего тренажера. Он позволил студентам самостоятельно практиковаться и исправлять свои ошибки, улучшились навыки грамматики и письма. Однако нет предела совершенству, и любой тренажер можно улучшить и разнообразить различными упражнениями.

Таким образом, поставленные задачи были успешно выполнены, а цель работы достигнута.

Библиографический список

1. Филатова В.М. *Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной образовательной школе:* учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Серия: Среднее профессиональное образование». Ростов-на-Дону, 2004.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в шк*оле. 2001; № 2: 87.
3. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка.* Москва, 2000.
4. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения. *Школьные технологии*. 2004; № 3: 7–12.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. *Методика обучения английскому языку в общеобразовательных учреждениях*. Москва, 1998.
6. Thornbury Scott. *How to teach grammar*. Longman, 1999.
7. Dudeney G. *The Internet and the Language Classroom*: A practical guide for teachers. Cambridge, 2000.

References

1. Filatova V.M. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v nachal'noj i osnovnoj obrazovatel'noj shkole:* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih kolledzhej. Seriya: Srednee professional'noe obrazovanie». Rostov-na-Donu, 2004.
2. Bim I.L. Nekotorye aktual'nye problemy organizacii obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shk*ole. 2001; № 2: 87.
3. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka.* Moskva, 2000.
4. Dvoreckaya A.V. Osnovnye tipy komp'yuternyh sredstv obucheniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; № 3: 7-12.
5. Rogova G.V., Vereschagina I.N. *Metodika obucheniya anglijskomu yazyku v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva, 1998.
6. Thornbury Scott. *How to teach grammar*. Longman, 1999.
7. Dudeney G. *The Internet and the Language Classroom*: A practical guide for teachers. Cambridge, 2000.

Статья поступила в редакцию 03.11.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-355-358

Ugryumova N.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Ural Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: unv_1965@mail.ru*

DEVELOPMENT OF MANAGEMENT COMPETENCIES IN CONDITIONS OF BUSINESS TRANSFORMATION. The article discusses current issues of development of management competencies in the context of business transformation in the process of training students in the direction of "Management". The need for organizational changes is primarily related to the uncertainty of external and internal environmental factors. It is this circumstance that determines the need for timely transformation of the business environment, flexibility and adaptation to meet the market. Another important condition for the competitiveness of modern organizations is forecasting, as an indispensable condition for the leading factor, the ability to navigate, anticipate, calculate, and ultimately obtain the desired advantages in a competitive market. The problem of applying an effective management mechanism in management practice in the context of business transformation has a direct dependence on the professional competencies that are developed in future specialists at the training stage. An analysis of managerial competencies related to the need for organizational reforms is carried out. A model for the development of management thinking of future managers is described. Based on the analysis, it was concluded that it is possible to improve the process of developing the management competencies of future managers in the context of business transformation in the educational process if the professional competence of a manager is considered as a driving force in generating ideas in the context of business transformation. An important tool in this case is the implementation of a systematic approach to the educational process with the necessary targets, including structural-content and criteria-diagnostic blocks.

Key words: **competency management, business transformation, model for development of management thinking of future managers**

Н.В. Угрюмова*, канд. эконом. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, Уральский филиал, г. Челябинск, E-mail: unv_1965@mail.ru*

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ БИЗНЕСА

В статье рассмотрены актуальные вопросы развития управленческих компетенций в условиях трансформации бизнеса в процессе обучения студентов по направлению «Менеджмент». Необходимость организационных преобразований связана в первую очередь с неопределенностью факторов внешней и внутренней среды. Именно этим обстоятельством обусловлена потребность в своевременной трансформации бизнеса, гибкости и адаптации к удовлетворению потребностей рынка. Ещё одним важным условием конкурентоспособности современных организаций является прогнозирование как непременное условие опережающего фактора, умения вовремя сориентироваться, предвидеть, просчитать, а в конечном счёте получить желаемые преимущества на конкурентном рынке. Проблема применения в управленческой практике эффективного механизма управления в условиях трансформации бизнеса, имеет прямую зависимость от профессиональных компетенций, которые формируются у будущих специалистов на этапе обучения. Проведён анализ управленческих компетенций, связанных с необходимостью проведения организационных преобразований. Описана модель развития управленческих компетенций будущих управленцев. На основе проведённого анализа сделан вывод о том, что совершенствовать процесс развития управленческих компетенций будущих управленцев в условиях трансформации бизнеса в образовательном процессе представляется возможным в том случае, если профессиональная компетенция менеджера рассматривается как движущая сила при генерации идей в условиях трансформации бизнеса. Важным инструментом в этом случае является реализация системного подхода к образовательному процессу с необходимыми целевыми установками, с включением структурно-содержательного и критериально-диагностического блоков.

Ключевые слова: **управление компетенции, трансформация бизнеса, модель развития управленческого мышления будущих менеджеров**

В современных условиях развития бизнеса при нарастающем влиянии факторов внешней среды усиливается необходимость организационных преобразований. Эта закономерность становится все более актуальной в условиях рынка, необходимости развития современной бизнес-среды, что решает одну из ключевых задач деловой активности организаций, их конкурентоспособности. Системный подход к обновлению технологических решений и продукта способен обеспечить конкурентное превосходство современного бизнеса [1].

Именно этим обстоятельством обусловлена потребность в своевременной трансформации бизнеса, гибкости и адаптации к удовлетворению рынка. Ещё одним важным условием конкурентоспособности современных организаций является прогнозирование как непременное условие опережающего фактора, умения вовремя сориентироваться, предвидеть, просчитать, а в конечном счёте получить желаемые преимущества на конкурентном рынке. Проблема применения в управленческой практике эффективного механизма управления в условиях трансформации бизнеса имеет прямую зависимость от профессиональных компетенций, которые формируются у будущих специалистов на этапе обучения.

Наличие вышеизложенной проблемы и необходимость в разработке модели развития управленческого мышления в условиях трансформации бизнеса определяет актуальность исследования.

Целью исследования является разработка модели развития управленческих компетенций в условиях трансформации бизнеса.

Обозначенная цель исследования позволяет выделять следующие задачи:

– анализ теоретических аспектов развития управленческих компетенций в условиях трансформации бизнеса;

– анализ подходов к исследованию характера и факторов организационных преобразований;

– изучение, экспериментальное применение и определение приоритетных инструментов развития управленческих компетенций в условиях трансформации бизнеса.

Научная новизна исследования состоит в обосновании стратегии трансформации бизнеса, формировании модели развития управленческих компетенций в качестве инструмента эффективного управления.

Теоретические методы исследования включают в себя анализ применяемой в современной практике методической модели развития управленческих компетенций, классификацию процессов реализации организационных преобразований и синтез выделенных инструментов эффективного управления в бизнес-среде.

Практические методы исследования включают в себя статистический анализ показателей инновационной активности бизнеса, анализ получаемых в процессе исследования результатов формирования компетенций будущих специалистов, опрос и анкетирование в группах студентов для получения результатов эксперимента.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке теоретических обоснований стратегии трансформации бизнеса и формировании модели в качестве инструмента эффективного управления.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по реализации механизма развития управленческих компетенций в условиях трансформации бизнеса. Методики и рекомендации, предложенные в исследовании, могут быть использованы в учебном процессе при подготовке студентов управленческого профиля.

Итак, необходимость организационных преобразований связана в первую очередь с неопределенностью факторов внешней и внутренней среды. Способность компаний адекватно оценить свой потенциал, сформировать эффективные стратегические направления своего развития, определяет основную задачу адаптации бизнеса к потребностям рынка. В этом случае решаются основные задачи бизнеса для сохранения устойчивых позиций в условиях усиления конкуренции [2]. Особенность трансформации бизнеса заключается в грамотной реализации инновационных процессов, механизмов проектной деятельности и организационного развития, что и определяет первостепенную область деятельность системы в управления. Проанализируем статистические данные относительно активности российских компаний на предмет реализации организационных преобразований.

В представленной таблице 1 наблюдается незначительная положительная динамика увеличения показателя инновационной активности Российской Федерации: уровень инновационной активности за пятилетний период увеличился только на 1,5%, тогда как среднегодовой темп роста составил 0,3%. Вышесказанное говорит о том, что рынок инноваций, к сожалению, занимает недостаточные позиции в рыночной экономике. Такую же тенденцию можно проследить по анализу других показателей: малое количество запатентованных изобретений подтверждается уменьшением единиц на 36,4 патента, или на 23,65%, а показатель удельного веса затрат снизился на 11,5%. В общем виде увеличение объема инновационных товаров, работ и услуг увеличился на 1345,7 млрд рублей, или на 35%.

Повышение качества и эффективности подготовки специалистов в рыночных условиях обусловлено тем, что усложняются требования к образованию в содержательном и организационном аспектах, потребности в необходимости поиска резервов, направленных на повышение качества и эффективности подготовки будущих специалистов. Механизм организационных преобразований в современных условиях развития бизнеса требует принципиально нового подхода, следовательно, решения проблем формирования профессиональных компетенций специалистов-менеджеров.

Формирование и реализация эффективного механизма управления организационными изменениями в условиях влияния внешней и внутренней среды напрямую зависит от профессиональных компетенций будущих управленцев современных организаций. Профессиональные компетенции современного менеджера должны быть ориентированы, прежде всего, на конечный высокоэффективный результат, представляющий ценность для потребителя бизнес-продукта. Современного управленца отличает способность решать специфические проблемные задачи, а это исключает наличие каких-либо недостатков в знаниях, умениях и навыках в конкретной профессиональной области. Именно профессионалы высокого уровня, способные генерировать и реализовывать современ-

Таблица 1

Показатели инновационной активности в России [3]

Уровень инновационной активности в России	*2018*	*2019*	*2020*	*2021*	*2022*
Уровень инновационной активности организаций, %	9,1	8,3	8,4	8,9	10,6
Число патентов на изобретения, выданных Роспатентом российским заявителям, в расчете на 1 миллион человек населения, единиц	152,8	142,1	138,9	136,4	117,3
Объем инновационных товаров, работ, услуг, млрд рублей	3842,5	4365,2	4166	4862,3	5187,2
Удельный вес затрат на инновационную деятельность в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг, %	2,7	2,6	2,3	2,2	2,4

ные бизнес-идеи, соответствуют всем необходимым требованиям современной системы управления как сложной, специализированной сферы деятельности.

В конце шестидесятых годов прошлого столетия отечественными и западными специалистами положено начало развития компетентностного подхода в образовании. Джон Равен определяет компетенцию как «способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия». Д.И. Ушаков определяет компетенцию как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий». В.Ю. Кричевский трактует компетенцию как «реализацию функций»; Л.И. Панарин – как «личное качество субъекта, его специализированной деятельности в системе социального и технического разделения, как совокупность умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе» [4].

Вопрос формирования управленческих компетенций на различных этапах развития менеджмента также широко обсуждался в трудах В. Библера, Г. Гегеля, Г. Батищева, а также нашими современниками: Г. Щёкиным, С. Свистуновым, Г. Дмитренко. Однако на сегодняшний день данная проблема не только не утратила своей актуальности, но и приобрела особую значимость и заслуживает внимания со стороны исследователей в вопросах трансформации бизнеса.

Мы будем придерживаться вывода М.А. Чошанова, который рассматривает компетенции как обладание способностью выбора из множества решений наиболее эффективного и рационального [4]. Проведенный анализ литературы показал также, что термин «компетенция» имеет смежную связь с такими понятиями, как «профессионализм», «квалификация», «мышление». Подводя итог проведенного анализа понятия «управленческие компетенции», можно определить его как знания, умения, навыки в качественном эквиваленте, необходимые для эффективного управления организацией при достижении целей и решении задач. Сформированные компетенции специалиста определяют уровень развития управленческого мышления.

Для ориентирования будущих управленцев на деятельность организационного развития в новых условиях должен быть сформирован определённый тип мышления и система ценностей. Такая задача связана с формированием необходимых требований, предъявляемых к системе высшего образования, а именно – необходимо использовать современные подходы и способы формирования профессиональных компетенций будущих управленцев.

Таблица 2

Виды управленческого мышления [5]

Виды управленческого мышления	*Содержание*
Логическое	направлено на решение сложных проблем с применением форм обобщения, синтеза информации об альтернативах их решений, выборе оптимального варианта
Панорамное	возможность интегрировать все взаимосвязанные объекты по единому принципу и закону
Латеральное	генерация идей, поиск новшеств в новых направлениях
Дивергентное	поиск решений на основе имеющихся данных
Конвергентное	поиск решений с применением существующих методов
Инновационное	поиск новых решений проблемных ситуаций, выделение новых проблемных зон, постоянное совершенствование имеющихся видов деятельности на основе новых идей
Стратегическое	результат ориентирован на долгосрочный период, обеспечивающий устойчивое развитие объекта
Критическое	построение логически связанных моделей, которые направлены на понимание целесообразности или нецелесообразности представлений, идей, подходов
Социально-ориентированное	акцент на задачи развития персонала, его когнитивных способностей, улучшение условий труда, решение его личных потребностей
Системное	объединяет принципы, методы мышления, процессы объединения друг с другом

Отличительные особенности подготовки специалистов с учетом потребностей современной экономики заключаются в реализации механизма, который предполагает выделение таких вопросов, как профессиональные компетенции, компетентностный подход в профессиональном образовании, управленческое мышление. Анализ выводов работодателей на предмет подготовки управленцев с учетом требований экономики показал, что профессиональный успех выпускников зависит в первую очередь от имеющегося у них уровня профессиональных компетенций.

Модель формирования управленческих компетенций учитывает необходимые новые возможности, запросы и активную динамику внешней среды, новые резервы повышения эффективности и результативности процессов усвоения профессиональных знаний.

Таблица 2

Модель формирования управленческих компетенций специалистов

Блок формирования управленческих компетенций	*Характеристика*
1. Теоретико-методологический блок	**Функции:** социально ориентированная, информативная, научная, технологическая, управленческая, адаптационная, развивающая. **Принципы:** целеориентированности, интеграции, системности, последовательности, многоуровневости, соответствие передовым тенденциям профессиональной подготовки. **Методологические подходы:** личностно ориентированный, практико-ориентированный, компетентностный, ситуационный
II. Блок целевых установок	**Цель:** концептуальное обоснование профессионального и практико-ориентированного подходов к процессу формирования управленческих компетенций; разработка и внедрение технологий, направленных на совершенствование процесса развития управленческих компетенций. **Задачи:** **–** Определить теоретические аспекты и практическое обоснование проектирования системы развития управленческих компетенций; – сформировать модель системы развития управленческих компетенций и спроектировать технологию ее внедрения в образовательный процесс вуза; – разработать критериально-диагностический аппарат для оценки развития управленческих компетенций будущих специалистов; – разработать методическое обеспечение системы и технологии эффективности развития управленческих компетенций будущих менеджеров
III. Структурно-содержательный блок	Основная образовательная программа по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (бакалавриат) *Компоненты содержания:* – когнитивные способности личности; – навыки и опыт практической деятельности; – опыт отношений личности
IY. Деятельностно-практический блок	**Технологии развития управленческих компетенций:** **–** информационно-аналитические (поиск информации, степень ее достоверности, своевременности и актуальности); – индуктивно-дедуктивные

Особенность разработки рабочих программ профильных дисциплин заключается в соответствующем выборе технологий обучения и формировании общих и профессиональных компетенций. К примеру, освоение профессиональных компетенций предполагает включение в структуру рабочей программы тем, направленных на формирование компетенций, необходимых для реализации трансформации бизнеса [6].

Кроме того, подготовка управленца, компетенции которого должны соответствовать современных требованиям развития бизнеса, предполагает применение блочно-модульных технологий, применения технологий практико-ориентированного обучения, что активизирует познавательную деятельность студента в процессе изучения профильных дисциплин, формирует способность решать проблемы в реальных проектах от Заказчика.

Экспериментальная часть данного исследования проводилась на базе Уральского филиала финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В данном эксперименте были задействованы студенты направлений «Менеджмент» и «Государственное и муниципальное управление» 2, 3 и 4 курсов. В определении качественных показателей сформированных компетенций студентов были привлечены представители организаций-работодателей сферы бизнеса и государственного и муниципального сектора. Обратная связь с участниками эксперимента была проведена в форматах собеседований, онлайн-обсуждений проблемного поля проводимого исследования, групповых и индивидуальных опросов, консультаций. Результаты исследования подтвердили эффективность использования модели развития управленческих компетенций

в условиях трансформации бизнеса для эффективного управления в бизнес-среде.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Развитие управленческих компетенций в условиях трансформации бизнеса может иметь положительную динамику в контексте формирования управленческого мышления в образовательном процессе вуза при подготовке специалистов по программам управленческого блока.

Процесс развития управленческих компетенций можно считать оптимизированным в том случае, если управленческие компетенции рассматривать в логике развития управленческого мышления как вида мышления, отвечающего требованиям познавательных потребностей личности, которые направлены на эффективность управленческой деятельности и инновационную активность бизнеса.

Процесс подготовки будущих специалистов рассматривают в контексте системного образовательного процесса, представленного теоретико-методологическим, структурно-содержательным, деятельностно-практическим и критериально-диагностическим блоками.

Процесс профессиональной подготовки управленцев для достижения поставленных целевых ориентиров предполагает интеграцию таких подходов, как компетентностный, ситуационный, практико-ориентированный и кибернетический.

Хотелось бы подчеркнуть, что вопрос развития управленческих компетенций при подготовке специалистов является приоритетным в условиях нарастающей необходимости трансформации бизнеса, и его решение возможно в случае совершенствования образовательного процесса.

Библиографический список

1. Соколова С.А. Организационные изменения: классификация и политика изменений. *Развитие экономики региона: взгляд в будущее*: тезисы докладов III городской научно-практической конференции. Волгоград: ВолгГАСУ, 2020: 131–133.
2. Блинов А.О., Угрюмова Н.В. *Управление изменениями.* Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2020.
3. *Наука, инновации и технологии.* Available at: https://rosstat.gov.ru/statistics/science
4. Катунина И.В. Формирование управленческого мышления и компетенций в управлении человеческими ресурсами. *Вестник Московского университета.* 2020; № 3: 45–49.
5. Деминг Э. *Менеджмент нового времени: простые механизмы, ведущие к росту, инновациям и доминированию на рынке*. Перевод с английского. Москва: Альпина Паблишер, 2019.
6. Логиновский О.В., Голлай А.В., Дранко О.И. и др. *Эффективное управление организационными и производственными структурами:* монография. Москва: ИНФРА-М, 2020.

References

1. Sokolova S.A. Organizacionnye izmeneniya: klassifikaciya i politika izmenenij. *Razvitie `ekonomiki regiona: vzglyad v buduschee*: tezisy dokladov III gorodskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd: VolgGASU, 2020: 131-133.
2. Blinov A.O., Ugryumova N.V. *Upravlenie izmeneniyami.* Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2020.
3. *Nauka, innovacii i tehnologii.* Available at: https://rosstat.gov.ru/statistics/science
4. Katunina I.V. Formirovanie upravlencheskogo myshleniya i kompetencij v upravlenii chelovecheskimi resursami. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 2020; № 3: 45-49.
5. Deming `E. *Menedzhment novogo vremeni: prostye mehanizmy, veduschie k rostu, innovaciyam i dominirovaniyu na rynke.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Al'pina Pablisher, 2019.
6. Loginovskij O.V., Gollaj A.V., Dranko O.I. i dr. *`Effektivnoe upravlenie organizacionnymi i proizvodstvennymi strukturami:* monografiya. Moskva: INFRA-M, 2020.

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 378.14:359 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-358-361

Balyaeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*
Mitrakhovich V.A.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications n.a. Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny (Saint Petersburg, Russia), E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru*
Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PERSONALIZED ROUTES TRAINING OF SPECIALISTS OF THE MERCHANT MARINE FLEET. The article considers an innovative approach to the formation of an electronic educational and methodological base of the educational process in the context of the evolution of the content and goals of learning, an important feature of which is an expanded representation of the information environment of the discipline to meet multi-vector target settings. The main attention is paid to the theoretical substantiation of personalized learning routes in a professionally oriented educational environment of the discipline. The main emphasis is placed on the development of a meaningful structure of didactic support in the form of an educational and methodological map, which is an information model on the relevant topics of the discipline and contains a system of guidelines and tasks allowing cadets to choose personalized learning routes independently. The structural scheme of the experimental educational and methodical map has been presented. The authors note that the use of educational and methodical maps in the educational process provides meaningful and methodical integration of basic and special disciplines and contributes to improving the quality of knowledge and competencies formed.

Key words: **digitalization of education, didactic support, educational and methodical map, personalized learning routes, Maritime State University**

С.А. Баляева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*
В.А. Митрахович*, д-р пед. наук, проф., Военная орденов Жукова и Ленина Краснознамённая академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого, г. Санкт-Петербург, E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru*
Т.П. Аванесова, *д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*

РАЗРАБОТКА ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ МАРШРУТОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ФЛОТА

В статье рассматривается инновационный подход к формированию электронной учебно-методической базы образовательного процесса в условиях эволюции содержания и целей обучения. Важной особенностью этой базы выступает расширенное представление информационной среды учебной дисциплины, отвечающей многовекторным целевым установкам. Основное внимание уделено теоретическому обоснованию персонализированных маршрутов обучения в профессионально ориентированной образовательной среде учебной дисциплины. Главный акцент сделан на разработке содержательной структуры дидактического обеспечения в форме учебно-методической карты, которая представляет собой информационную модель по соответствующим темам учебной дисциплины. Карта содержит систему ориентиров и заданий, позволяющих курсантам самостоятельно выбирать персонализированные маршруты обучения. Представлена структурная схема экспериментальной учебно-методической карты. Авторы отмечают, что использование в образовательном процессе учебно-методических карт обеспечивает содержательную и методическую интеграцию базовых и специальных дисциплин и способствует повышению качества формируемых знаний и компетенций.

Ключевые слова: **цифровизация образования, дидактическое обеспечение, учебно-методическая карта, персонализированные маршруты обучения, государственный морской университет**

Формируемая в нашей стране в настоящее время программа развития искусственного интеллекта ставит новые задачи перед системой высшего образования, решение которых требует проведения образовательных реформ, направленных на введение в учебный процесс различных педагогических инноваций, охватывающих содержание и технологии обучения. В системе образования педагогические инновации предполагают использование научных результатов как для расширения имеющихся образовательных услуг, так и для создания новых услуг или технологий. В морской образовательной сфере комплексные педагогические нововведения востребованы на всех этапах подготовки морских специалистов и призваны на основе современных информационных технологий осуществить реновацию учебно-методической среды в условиях интенсификации и персонализации обучения.

В этой связи необходима активация поисков новых подходов к проектированию образовательного пространства в целом и к созданию многополярной технологической среды морского университета в частности. Такая среда предполагает разработку комплекса персонализированных маршрутов обучения с разными целями на многоуровневой дидактической платформе.

В рамках решения этой задачи выделим актуальные направления педагогических исследований, одно из которых касается вопросов, связанных с организацией единого цифрового образовательного пространства [1], с построением содержания учебных дисциплин и познавательной деятельности по их усвоению в условиях цифровизации обучения и переноса акцентов на самостоятельную работу курсантов [2; 3]; с повышением эффективности морского образования в дистанционном формате и развитием цифровых навыков будущих специалистов [4; 5]. Другое направление проявляет себя в педагогических работах по исследованию способов мотивации к достижениям, методов формирования профессиональных компетенций нового уровня [6; 7]; в разработках диагностических материалов по мониторингу качества подготовки морских специалистов [8].

Исследования, выполненные в указанных направлениях, показывают, что цифровизация образовательного пространства требует изменения не только структуры всех программ подготовки специалистов, но и всего содержания и регламентов обучения в целом. Для этого необходима модернизация традиционных методических концепций и педагогических технологий, разработка новых идей и широкое внедрение в учебный процесс уже имеющихся и хорошо зарекомендовавших себя информационных профессионально ориентированных методик и других образовательных продуктов, направленных на формирование персонализированного образовательного процесса.

Отдавая должное результатам этих работ и опираясь на проведенные нами исследования [2; 9], мы полагаем, что еще большие резервы инновационной педагогической деятельности с системами компьютерной поддержки открываются на пути реновации дидактических средств и ресурсов, реализующих интеграцию базовой и профессиональной составляющих учебного процесса на основе цифровизации образовательной среды, применения интерактивных технологий и определения новых траекторий междисциплинарного синтеза, раскрывающих потребительские качества фундаментального знания на морском флоте.

Заметим, что в условиях инновационной образовательной среды проектирование нового дидактического обеспечения учебной дисциплины с электронной поддержкой должно базироваться на предварительном построении структуры учебного предмета и учебной деятельности, раскрывающих педагогические задачи, способы представления содержания учебного материала и выбор форм его организации, средства учебной деятельности и конечные результаты обучения.

Вместе с тем анализ традиционного учебно-методического обеспечения свидетельствует о недостаточно широком применении в процессе обучения электронных ресурсов; об отсутствии в дидактических материалах разноуровневых целевых установок и адекватных им образовательных маршрутов. Во многих учебно-методических пособиях содержится готовая ориентировочная основа учебной деятельности, но не определены формы ее трансформации и активного применения, слабо прослеживаются или вовсе не отражены межпредметные связи базовых и специальных дисциплин [13, с. 262–265].

Несмотря на необратимость процесса цифровизации образования, по-прежнему в системе профессиональной подготовки кадров для морского транспорта доминируют традиционные педагогические технологии, не в полной мере отвечающие запросам и новым стандартам динамично меняющейся морской отрасли. Применение этих технологий в процессе организации познавательной деятельности не в достаточной степени способствует развитию цифровых навыков курсантов, персонализации и дифференциации обучения, интеграции теоретического обучения и формированию практических умений курсантов.

Таким образом, возникает потребность в разработке комплекса нововведений, призванных на основе современных информационных технологий осуществить эволюцию учебно-методической среды в условиях цифровизации морского образовательного пространства.

Все это подтверждает актуальность данного исследования, направленного на устранение следующих противоречий между:

– преимуществами дистанционного формата обучения и недостаточной разработанностью его дидактических средств;

– возрастающими возможностями электронных ресурсов и недостаточной цифровой грамотностью курсантов;

– новыми стандартами высшего профессионального образования и традиционными технологиями обучения.

Исходя из этих противоречий, проблема данного исследования заключается в вопросе: каковы должны быть дидактические средства для организации познавательной деятельности курсантов, чтобы их использование отвечало задачам усиления профессионализации содержания базовых учебных дисциплин, расширения межпредметных связей базовой и специальной подготовки отраслевых кадров, повышения уровня цифровой грамотности, качества формируемых знаний и компетенций, необходимых для успешного освоения образовательных программ в морском университете?

Важным условием решения обозначенной проблемы выступает интеграция дидактических и информационных технологий при акцентуации на освоение методов интерактивного взаимодействия участников процесса обучения в режиме онлайн на основе внедрения цифровых комплексов учебно-методического обеспечения.

Основу для формирования таких комплексов должны составлять тематические учебные модули нового поколения, содержащие блоки учебно-методических материалов с обязательным контролем знаний и умений курсантов. Такие модули должны проектироваться с ориентацией на обеспечение педагогической и электронной поддержек, отвечающих специфике изучаемой предметной области, а также содержать специальные наборы контрольных заданий, диагностирующих качество сформированных профессионально значимых теоретических знаний и практических умений.

Выполненные ранее исследования [10; 11] заложили методологические основы проектирования учебно-методических материалов нового поколения. Отметим организационно-педагогическую модель инновационной подготовки специалистов морского флота, особенностью которой выступает процедура управления процессом формирования ориентировочной основы деятельности, адекватная индивидуальным маршрутам обучения, позволяющая эффективно формировать и развивать базовые компоненты инженерно-морского знания [12]. Дальнейшим продолжением этих исследований выступает развитие информационно-педагогических технологий и учебно-методических ресурсов виртуального образовательного пространства морского университета.

Разработанная экспериментальная модель дидактического сопровождения учебной дисциплины отражает информационную среду этой дисциплины, взаимосвязь элементов теоретико-содержательного и профессионально ориентированного компонентов, информационно-технологические ресурсы, интеграционные связи с внешней и внутренней информационной средой. В теоретическом плане эта модель опирается на аксиологический подход в обучении с применением полидидактических технологий, интегрирующих ряд элементов традиционных и электронных образовательных ресурсов, и выступает, с одной стороны, как теоретический проект управления учебной деятельностью, а с другой – как комплекс необходимых средств для функционирования виртуальной педагогической системы [9].

Данная дидактическая модель предполагает конструирование профессионально ориентированного учебно-методического обеспечения базисной подготовки как целостной дидактической структуры, позволяющей в полной мере реализовывать целевые установки и принципы аксиологического подхода к обучению в морском университете.

Отметим, что аксиологический подход в обучении принципиально позволяет выделить такую систему ориентиров и указаний, которая дает возможность использовать содержание каждой учебной дисциплины как методологического средства в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности курсантов, обеспечивает возможность реализовать педагогическую интеграцию содержания всех учебных дисциплин, участвующих в формировании профессионального мировоззрения специалиста, создает условия для построения органически целостной системы профессиональной подготовки в морском университете, нацеленной на высокие конечные результаты обучения.

В данной работе сделан акцент на формировании электронной учебно-методической базы образовательного процесса в условиях эволюции содержания и целей обучения, когда происходит переход от индивидуализации образования к его персонализации, предполагающий выбор маршрутов учебной деятельности, познавательных целей и итоговых достижений самими курсантами. Важной особенностью такой базы выступает проектирование персонализированных образовательных маршрутов, дифференцирующих информационную среду учебной дисциплины.

Наше исследование продолжает циклы работ, теоретической основой которых являются научные принципы системно-деятельностного [10], контекстно-компетентностного [6] и личностно ориентированного [7] подходов.

Цель данного исследования состоит в развитии концепции педагогического проектирования в направлении разработки типовой структуры дидактического обеспечения учебных курсов, отвечающего требованиям интеграции фундаментальной и профессиональной составляющих образовательной среды, цифровизации и персонализации процесса обучения.

Исходя из проблемы и цели исследования, были поставлены следующие задачи:

– обобщить и оценить эффективность традиционных подходов к проектированию дидактического обеспечения учебных дисциплин в контексте фун-

даментализации и профессионализации их содержания, интегративных связей, индивидуализации обучения;

– теоретически обосновать и разработать персонализированные маршруты подготовки курсантов в морском университете;

– выделить концептуальные основы построения экспериментальной учебно-методической базы, обеспечивающей интеграцию фундаментальной и профессиональной составляющих образовательной среды в условиях персонализации обучения;

– разработать типовую структуру дидактического обеспечения в форме учебно-методических карт и технологию их применения для персонализированных маршрутов познавательной деятельности курсантов.

Формирование электронной учебно-методической базы нового поколения мы связываем с проектированием инновационного дидактического обеспечения с опорой на информационные технологии, профессиональную практику и соответствующие цифровые ресурсы с акцентом на персонализированные маршруты обучения, что предполагает разработку разноуровневых дидактических материалов с учетом предварительных знаний, индивидуальных особенностей курсантов, их интересов для выбора ими маршрутов познавательной деятельности с фиксированными инвариантной и вариативными составляющими конечных результатов с использованием возможностей искусственного интеллекта в качестве помощника.

Важными компонентами учебно-методических материалов нового поколения выступают информационные модели, включающие дидактические единицы учебной дисциплины, содержащие знания, опорные для выполнения действий, составляющих методы решения общих предметно-специфических и частных учебно-профессиональных задач, отвечающих критериям формирования базовых, специальных и цифровых компетенций, в соответствии с новыми образовательными стандартами, а также регламенты самоконтроля усвоения учебного материала.

Основное внимание было уделено теоретическому обоснованию и проектированию персонализированных маршрутов обучения в профессионально ориентированной образовательной среде учебной дисциплины. Главный акцент был сделан на содержательной структуре дидактического обеспечения в форме учебно-методической карты, разделы которой содержат материалы, соответствующие разным этапам подготовки по выбору курсантов: базовому предметно-специфическому, расширенному профессионально-ориентированному и творческо-исследовательскому.

Структурная схема экспериментальной учебно-методической карты представлена на рис. 1.

Раздел	Информационная модель	Уровень
Учебный текст Предметная область	Технический текст Профессиональная область	Справочные материалы Константы
	Учебная деятельность	
Типы задач Методы решения	Комплекс познавательных действий	Учебные задания Примеры с решениями Задачи с ответами
	Результаты	
Аналитические расчеты Логические выводы	Графики Диаграммы	Сопоставление Анализ
	Аттестация	
Самоконтроль	Приложения	Итоги
	Исследовательская деятельность	
Темы проектных заданий	Процедуры выполнения	Доклад на конференции

Рис. 1. Структурная схема учебно-методической карты

Учебно-методическая карта содержит систему ориентиров и заданий для персонализированной аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности курсантов. При разработке учебно-методических карт был использован метод интерполяции элементов профессиональной деятельности инженеров морского флота на познавательную деятельность курсантов. При этом моделирование профессиональных функций через предметно-специфические задачи учебной дисциплины отвечало следующим требованиям:

– модель должна быть достаточно простой; давать новую информацию; способствовать повышению эффективности познавательного процесса;

– должна соблюдаться четкая целенаправленность в единстве с обеспечением инвариантности модели, то есть ее способности к преобразованию с учетом персонализированных целей обучения;

– модель должна способствовать рационализации и самоуправлению учебной деятельностью.

Разработанное с учетом указанных требований содержание экспериментальной учебно-методической карты состояло из учебных элементов, имеющих следующие уровни:

– ориентирующий, содержащий соответствующие предметно-специфические схемы ориентировочной основы деятельности (ООД) с профессионально направленным компонентом;

– формирующий, включающий комплекты предметно-специфических и профессионально направленных заданий и ситуаций, нацеленных на усвоение выделенных схем ООД;

– аттестационный, осуществляющий контроль формирования ООД, профессионально ориентированных знаний и умений;

– исследовательский, охватывающий информационно-методические материалы, включающие методические рекомендации по организации этапов исследовательской деятельности, разработке проектных заданий, подготовке рефератов и докладов, тезисов на научно-практические молодежные конференции и статей в научные журналы.

Причем к формированию материалов этого уровня целесообразно активно привлекать курсантов. Созданные ими лучшие видеоклипы и анимированные презентации могут составить профессионально ориентированный банк электронной поддержки учебной дисциплины, способствующий более эффективному усвоению основных понятий и законов изучаемого предмета.

Важной особенностью учебно-методической карты выступает инвариантность ее формата, позволяющая по каждой теме формировать персонализированные маршруты обучения с фиксированными инвариантным и вариативными конечными результатами. Структура учебно-методической карты является многоуровневой и включает следующие разделы: «Информационная модель», «Учебная деятельность», «Результаты», «Аттестация», «Исследовательская деятельность», содержание которых соответствует персонализированным маршрутам учебной деятельности.

Цель первого раздела – «Информационная модель» – выделить ориентировочную основу предметно-специфической и профессиональной составляющих изучаемой темы, показать значение теоретического материала для будущей профессиональной деятельности, научить анализировать учебную информацию и работать со справочными материалами.

Содержание второго раздела – «Учебная деятельность» – раскрывает типы рассматриваемых в рамках данной темы задач, методы их решения, комплекс познавательных действий по системному анализу типовых задач. Здесь приводятся примеры задач с разобранным решением и группы предметно-специфических задач и задач с профессионально ориентированным компонентом разной сложности с ответами для персонализированных маршрутов учебной деятельности.

Третий раздел – «Результаты» – содержит группы тестовых заданий: аналитических, графических, логических, направленных на формирование умений сопоставлять и анализировать, делать выводы на основе аналитических расчетов, логических рассуждений, графиков и диаграмм.

Задания четвертого раздела – «Аттестация» – предназначены для самоконтроля курсантами успешности изучения данной темы. В приложениях даны комментарии, пояснения и указаны баллы по выполнению контрольных заданий. Процесс выполнения этих заданий раскрывает, насколько успешным является формирование базовых и профессиональных знаний и компетенций. После прохождения персонализированных маршрутов контроля предлагается самооценка выполненной работы, после которой можно сравнить количество набранных баллов с максимально возможным, указанным в ячейке «Итоги».

Содержание пятого раздела – «Исследовательская деятельность» – соответствует персонализированным маршрутам обучения, выбор которых является инициативным.

Курсанты самостоятельно выбирают темы проектных заданий, причем обязательным условием выбора темы является связь с будущей профессиональной деятельностью на морском флоте. Выбранные курсантами темы проектных заданий должны соответствовать предметно-специфическому содержанию учебной дисциплины, а поставленные задачи – касаться актуального для будущей профессиональной деятельности курсантов конкретного теоретического или практического вопроса. Проектные задания выполняются индивидуально или в команде, а полученные результаты представляются в форме рефератов, содержащих как теоретическую, так и практическую части. По результатам выполненных исследований курсанты готовят доклады и презентации для участия в молодежных научно-практических конференциях.

Выделение многовекторных целевых установок способствует ориентации образовательных маршрутов на интересы и развитие как самостоятельной активности курсантов, так и способностей работать в команде, совместно выполнять проектные задания, критически оценивать полученные результаты.

Так как для решения задач, поставленных в проектных заданиях, требуются знания не только по изучаемой дисциплине, но и из смежных дисциплин и профессиональной области, то возникает естественная интеграция предметно-специфических и специальных знаний и создаются оптимальные условия для развития технического мышления будущих инженеров морского флота.

Разработанное дидактическое оснащение образовательной деятельности курсантов в форме учебно-методических карт дополняется видеоматериалами с профессионально ориентированным компонентом, обучающими тестовыми программами, обеспечивающими организацию самостоятельной работы курсантов как в процессе формирующих учебных занятий, так и во время самоподготовки.

В этих условиях преподаватель выступает в роли консультанта, помогая курсанту в выборе траектории познавательной деятельности и сопровождая его в реализации персонализированной образовательной программы, консультируя по вопросам, возникающим в процессе самостоятельной учебной работы. Педагогическое взаимодействие здесь направлено на развитие самостоятельности и инициативности курсанта, его творческого потенциала, необходимого для успешного осуществления профессиональных функций на морском транспорте.

Изучение рубежных тем завершает текущая аттестация, которая носит контрольно-коррекционный характер и позволяет оценить в режиме онлайн успешность образовательных достижений курсантов.

Курсанты должны знать и понимать основные предметно-специфические законы и границы их применимости при изучении специальных дисциплин; приемы и методы решения типовых задач; уяснить алгоритмы учебно-исследовательской деятельности. Также курсанты должны уметь анализировать и применять предметно-специфические знания при решении задач с профессионально ориентированным компонентом; работать с информационными справочными источниками; правильно пользоваться таблицами; осуществлять расчеты, графические построения, обобщать и интерпретировать результаты экспериментальных исследований с предметно-специфической и там, где это необходимо, с профессиональной точек зрения.

Опыт экспериментального использования в учебном процессе дидактического обеспечения нового поколения показывает, что персонализированные маршруты обучения расширяют спектр предоставляемых курсантам учебно-методических услуг, применение которых позволяет сделать учебный процесс современным и интересным, способствующим повышению уровня успешности подготовки курсантов, эффективности освоения учебного материала.

Практическую значимость данного исследования мы видим в разработке экспериментальной технологии обучения, интегрирующей очную и дистанционную формы подготовки морских специалистов; в создании целостной дидактической структуры учебных курсов на базе тематических учебно-методических карт; в конкретизации содержания этих карт; в разработке методической концепции по реализации персонализированных маршрутов образовательной деятельности в морском университете.

Следует отметить, что персонализированные маршруты обучения позволяют обеспечить равномерный характер самостоятельной учебной деятельности курсантов на протяжении всего семестра, мотивировать их к достижению личностных высоких образовательных результатов, понизить число неуспевающих по данной учебной дисциплине.

Реализация в учебном процессе дидактического обеспечения в форме учебно-методических карт, разработанного на основе информационных моделей учебной дисциплины и сопровождающего персонализированные маршруты познавательной деятельности курсантов, расширяет траектории теоретической и практической подготовки отраслевых кадров, обеспечивает содержательную и методическую интеграцию базовых и специальных дисциплин, способствует интенсификации учебного процесса, улучшению образовательных достижений курсантов, а в целом – повышению качества морского образования.

Сравнение результатов настоящего исследования с выводами ранее выполненных работ показывает в целом их согласованность и позволяет наметить направления дальнейшего развития дидактических средств с использованием передовых технологий информационного взаимодействия в образовательной среде.

Библиографический список

1. Богун В.В. Особенности организации единого информационного образовательного пространства в вузе. *Тенденции развития науки и образования*. 2022; Ч. 4, № 85: 35–38.
2. Баляева С.А. Педагогические условия реновации морских образовательных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 11–14.
3. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108.
4. Аванесова Т.П., Груздева Л.К., Мефлех М.В., Акетина О.С. Методика проектирования компьютерного обучения как средство улучшения овладением профессионально ориентированным английским языком у будущих кадров морского флота. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 3/42: 41–54.
5. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. *Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки*: аналитический отчет к III Международной конференции. Москва: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. Available at: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_ report_digital_skills_web_demo.pdf
6. Нагорнова А.Ю., Миляева Л.Г., Бавыкина Е.В. и др. *Формирование профессиональных компетенций в высшей школе*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019.
7. Алексеева И.А., Байдетская Е.А., Болгова Е.В., Болгов С.А. и др. *Современные тренды высшего образования*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2023.
8. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин Н.А. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные системы.* 2019; № 1-2 (43): 142–149.
9. Багина В.А., Баляева С.А., Боровкова О.А. и др. *Современные образовательные технологии:* монография. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017; Книга 5.
10. *Формирование системного мышления в обучении*: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
11. Афонькина Ю.А., Баляева С.А. и др. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография. Воронеж: ВГПУ, 2008; Книга 1.
12. Баляева С.А., Углова А.Н. Технологические подходы к проектированию содержания курса физики в морском университете. *Общество: Социология. Психология. Педагогика*. Краснодар, 2016; № 5: 93–95.
13. Попова Ю.Н., Сизоненко Н.Н., Зюзько А.Ю. Цифровая информационно-образовательная среда в условиях пандемии: актуальность вопроса. *Информационная безопасность – актуальная проблема современности. Совершенствование образовательных технологий подготовки специалистов в области информационной безопасности*. 2020; № 1 (12): 262–265.

References

1. Bogun V.V. Osobennosti organizacii edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva v vuze. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2022; Ch. 4, № 85: 35-38.
2. Balyaeva S.A. Pedagogicheskie usloviya renovacii morskih obrazovatel'nyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 11-14.
3. Tenischeva V.F., Filonenko V.A., Kuznecova Yu.S. Professional'naya samoorganizaciya v inoyazychnoj podgotovke morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 106-108.
4. Avanesova T.P., Gruzdeva L.K., Mefleh M.V., Aketina O.S. Metodika proektirovaniya komp'yuternogo obucheniya kak sredstvo uluchsheniya ovladeniem professional'no orientirovannym anglijskim yazykom u buduschih kadrov morskogo flota. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 3/42: 41-54.
5. Obuchenie cifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki. *Bol'she chem obuchenie: kak razvivat' cifrovye navyki*: analiticheskij otchet k III Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: ANO DPO «Korporativnyj universitet Sberbanka», 2018. Available at: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_ report_digital_skills_web_demo.pdf
6. Nagornova A.Yu., Milyaeva L.G., Bavykina E.V. i dr. *Formirovanie professional'nyh kompetencij v vysshej shkole*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2019.
7. Alekseeva I.A., Bajdetskaya E.A., Bolgova E.V., Bolgov S.A. i dr. *Sovremennye trendy vysshego obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2023.
8. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin N.A. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye sistemy.* 2019; № 1-2 (43): 142-149.
9. Bagina V.A., Balyaeva S.A., Borovkova O.A. i dr. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii:* monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2017; Kniga 5.
10. *Formirovanie sistemnogo myshleniya v obuchenii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2002.
11. Afon'kina Yu.A., Balyaeva S.A. i dr. Obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii: teoriya i praktika: monografiya. Voronezh: VGPU, 2008; Kniga 1.
12. Balyaeva S.A., Uglova A.N. Tehnologicheskie podhody k proektirovaniyu soderzhaniya kursa fiziki v morskom universitete. *Obschestvo: Sociologiya. Psihologiya. Pedagogika*. Krasnodar, 2016; № 5: 93-95.
13. Popova Yu.N., Sizonenko N.N., Zyuz'ko A.Yu. Cifrovaya informacionno-obrazovatel'naya sreda v usloviyah pandemii: aktual'nost' voprosa. *Informacionnaya bezopasnost' – aktual'naya problema sovremennosti. Sovershenstvovanie obrazovatel'nyh tehnologij podgotovki specialistov v oblasti informacionnoj bezopasnosti*. 2020; № 1 (12): 262-265.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 37.048.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-362-364

***Abdiraimova E.K.**, Acting Head, Department of Pedagogy and Psychology, senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, WKU named after M. Utemisov (Uralsk, Kazakhstan), E-mail: elmira_11.75@mail.ru*

FORMATION OF THE READER'S CULTURE OF THE FUTURE TEACHER AT A UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article studies a problem of formation of reading culture of the future teacher. The review of scientific literature, scientific approaches to the stated problem is presented. The approaches to analyzing the phenomena of "interest", "reading interest" and "reading culture" in the framework of the formation of reading culture of a future teacher in higher education in the age of digital culture are considered. Reading culture of a teacher as a model is the basis of the processes of socialization and professionalization of personality. It is a unique intellectual way of transforming a person into a personality and an indispensable technology of formation of reading competence. The profession of a modern teacher, which has many functions requiring a high level of reading culture, is considered. The author sees the actual task in the content of professional training in the university is to study the possibilities of digital learning tools for the formation of reading culture in future teachers.

Key words: **Education, teacher, reading, culture, traditions, university**

***Э.К. Абдираимова,** и.о. зав. каф. педагогики и психологии, ст. преп., Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, E-mail: elmira_11.75@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья посвящена проблеме формирования читательской культуры будущего педагога. Представлен обзор научной литературы, научных подходов по заявленной проблеме. Рассматриваются подходы к анализу феноменов «интерес», «читательский интерес» и «читательская культура» в рамках формирования читательской культуры будущего педагога в вузе в век цифровой культуры. Читательская культура педагога как модель является основой процессов социализации и профессионализации личности. Это уникальный интеллектуальный способ преобразования человека в личность и незаменимая технология формирования читательской компетенции. Рассмотрена профессия современного педагога, обладающая множеством функций, требующих высокого уровня читательской культуры. Автор видит актуальной задачей в содержании профессиональной подготовки в вузе изучение возможностей цифровых средств обучения для формирования читательской культуры у будущих педагогов.

Ключевые слова: **образование, педагог, чтение, культура, традиции, университет**

Актуальность предлагаемой темы обусловлена тем, что проблема профессиональной подготовки педагогов нового поколения в условиях развития цифровизации образования в вузе является стратегической задачей устойчивого социально-экономического развития страны. Предлагаемая тема научного исследования представляется актуальной и в соответствии с требованиями к качеству подготовки будущих педагогов в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», документах «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», «Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года» и государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг., «Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы», «Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы» и другие.

Цель данной статьи заключается в изучении феноменов проблемы формирования читательской культуры у студентов вуза.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: рассмотреть подходы к анализу феноменов «интерес», «читательский интерес» и «читательская культура» в рамках формирования читательской культуры будущего педагога в вузе в век цифровой культуры.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы).

Научная новизна статьи определяется изучением понятия «читательская культура» в профессиональной подготовке педагога в вузе.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формировании читательской культуры в профессиональной подготовке вуза.

Практическая значимость состоит в том, что статья будет полезна для преподавателей, формирующих читательскую культуру студентов.

В эпоху быстрого развития цифрового образования возникает важная проблема формирования чтения в современном обществе. В настоящее время все меньше людей активно читают, что приводит к нехватке знаний, моральных ценностей и ориентиров, особенно среди молодежи. Книга как богатый источник знаний, занимавшая заметное место в культуре, постепенно теряет свою значимость в роли наставника и учителя, передающего духовный опыт и богатство языка. Она перестает быть механизмом развития и сохранения национальной культуры.

В эпоху развития цифровых технологий особенно острой становится проблема формирования культуры чтения у преподавателей вузов, она имеет ключевое значение для профессиональной подготовки и является одной из самых актуальных проблем в высшем образовании. Современные тенденции в социально-экономической сфере приводят к необходимости обновления подходов и форм, которые помогут повысить читательскую культуру педагогов. Это является одним из ключевых факторов профессионального развития в области подготовки кадров в университетах [1–13]

Профессия современного педагога обладает множеством функций, требующих высокого уровня читательской культуры. Актуальной задачей в содержании профессиональной подготовки в вузе является изучение возможностей цифровых средств обучения для формирования читательской культуры у будущих педагогов. Анализ характера, структуры, механизмов и динамики этого процесса занимает центральное место в данном исследовании.

На сегодня задачи формирования читательской культуры у обучающихся являются актуальными в образовании и нашли отражение в работах И.А. Зимней, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Т.Г. Галактионовой, Н.Н. Светловской, В.А.Сухомлинского, Е.В. Откидач, И.В. Шулер и др.

Исследователи казахстанской научной школы Д.Б. Аманжолова, Н.Ж. Шаймерденова, А.Г. Каирбекова, Т.М. Кунекова, Ж.Е. Сарсекеева и другие рассматривают чтение как активный способ усвоения информации и формирования культуры человека, приобщения к родному языку, ценностям национальной культуры народов Казахстана. Исследователь Т.М. Кунекова отмечает, что чтение способствует накоплению творческого потенциала и социализации человека в обществе [7, с. 56]. С точки зрения Н.Ж. Шаймерденовой, проблема формирования интереса к чтению у обучающихся начальных классов зависит от условий воспитания и обучения в семье и школе [1]. Результаты исследования Д.Б. Аманжоловой свидетельствуют о том, что в детской и молодежной среде в Казахстане наблюдается снижение интереса и мотивов к чтению, способностей к коммуникации, способов работы с печатным текстом и другие.

Классик российской педагогики К.Д. Ушинский в педагогических произведениях высоко оценивал роль чтения в воспитании детей. Тому подтверждение созданные им учебные книги для чтения «Родное слово» и «Детский мир», ставшие вершиной всей его педагогической системы и свидетельством абсолютного педагогического мастерства Константина Дмитриевича. Ведь через эти книги происходит врастание ребенка в мир чтения, человеческой культуры, процесс познания ценностей национальной культуры, родного языка, развиваются его духовно-нравственные силы [13, с. 424].

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что настоящее чтение – это чтение, увлекающее ум и сердце; книга «исцеляет душу и тело», радует, открывает красоту мира, обучает [13, с. 424].

В своих исследованиях И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев и др. рассматривают процесс чтения как познавательную деятельность, где основная цель – понимание письменного текста. Чтение является многоступенчатым процессом, состоящим из двух этапов: к первому этапу относят рецепцию и декорирование графических символов, ко второму – процесс осмысления и понимания содержания текста.

Мы согласны с позицией В.А. Сластенина в том, что уровень образованности и культурного развития человека определяет его способность осмыслять и применять информацию, полученную при чтении. Читательская компетентность является фундаментальным аспектом человеческой культуры, которая открывает двери для использования прочитанного материала в различных областях – в учебе, работе, повседневной жизни.

Формирование читательской компетентности осуществляется на основе интеллектуальных способностей и личностных качеств каждого индивидуума. Это целостный набор черт, который включает в себя интеллектуальное и эмоциональное развитие, стремление к самообразованию, способность анализировать и выделять смысловые аспекты содержания прочитанного [9, с. 100].

Так как компетенциями читателя являются познавательный, операционно-технологический, ценностно-смысловой компоненты процесса обучения, они способствуют развитию способности к анализу текста, определению цели чтения, а также составлению полного, выборочного или краткого пересказа прочитанного. Они также позволяют выделять ключевые слова, подготавливать аннотации, определять мотивы произведения, проявлять читательскую самостоятельность, писать сочинения или создавать творческие произведения.

Следовательно, чтение является культурным ресурсом социального опыта и эффективным способом формирования собственного опыта обучающегося, содержанием образования в решении познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других вопросов обучения и воспитания. Такое понимание позволяет нам рассматривать чтение как значимый дидактический потенциал образования, который расширяет границы процесса познания за счет включения в образовательный контекст разнообразной информации.

Полимодальность чтения предполагает творческое взаимодействие различных организационных форм, гибкую адаптацию стратегий и технологий социально-педагогического взаимодействия всех заинтересованных сторон и участников образовательного процесса. Оценка результатов обучения основывается на анализе уровня образования, достигнутого студентами на разных этапах образовательного процесса.

К чтению предъявляются высокие стандарты читательских навыков, учитывая особенности различных групп учащихся, включая их возраст, социальное положение, гендерную принадлежность и интеллектуальные способности. Не только культурные явления, но и различные языки культуры активно обсуждаются и взаимодействуют друг с другом в процессе чтения, что отражает принцип гармонии в единстве.

При этом чтение создает пространство для диалога между различными поколениями, где участники обмениваются опытом, ценностями и знаниями, определяют собственные приоритеты в личной, профессиональной и социальной жизни, осознают индивидуальную ответственность за принимаемые решения [11, с. 95].

При этом чтение является формой критического мышления, которое повышает уровень культуры индивидуальной работы с информацией и активизирует процесс интерактивного взаимодействия в познавательной деятельности.

Это связано с тем, что в процессе чтения человек не только знакомится с прошлым, настоящим и будущим мира, но и учится мыслить, анализировать, творчески решать различные вопросы, проявлять нравственную культуру личности в оценке событий окружающей действительности. Во-первых, в процессе чтения у человека активно развиваются культура речи, функциональная грамотность. Во-вторых, формируются культура эмоционального восприятия и чувства личности: милосердие, толерантность, гуманизм, сострадание, любовь и уважение к человеку. В-третьих, развитие творчества, инноваций. В-четвертых, стремление к поиску нового, самосовершенствованию.

Чтение – это неотъемлемая составляющая развития просвещенного человека. Оно способствует развитию грамотности, культурного воспитания и навыкам работы с разнообразными текстами. Чтение является ключевым фактором в профессиональном и социокультурном становлении людей. Однако все эти процессы возможны только при определенных социальных условиях. Поэтому чтение также является надежным, тонким и универсальным индикатором состояния общества и его культурного развития.

С точки зрения аксиологической концепции культура чтения характеризуется отношением личности к чтению как важной духовной составляющей человеческой жизни; способностью распознавать и решать конкретные информационные проблемы.

Одной из важнейших функций культуры чтения является установление системы личностных ценностей и критериев их определения. Понятие «читательская культура» является более широким, объемным, разноплановым, чем культура чтения. Оно характеризует культуру читателя, проявляющуюся в интересах, уровне начитанности, в отношении к книге, ее спасению, распространению.

Культура чтения является частью читательской культуры, ее ядром, так как охватывает процесс собственно чтения. По нашему мнению, необходимо учитывать, что грани между этими понятиями несколько условны. Между ними существует диалектическое единство, взаимовлияние (общий запас знаний оказывает влияние на восприятие литературных текстов, а восприятие, усвоение информации и новые способы чтения обогащают читательскую культуру), что представлено на рис. 4.

Н.Н. Светловская под понятием «читательская культура» понимает единую систему отличающих читателя знаний, навыков, привычек, потребностей и взглядов, направленных на книгу, связанных с доступным кругом чтения, и выражается в самостоятельной деятельности [12, с. 11].

Исследователь Е.В. Откидач в работе «Развитие культуры чтения студентов в условиях университетского комплекса» рассматривает понятие «читательская культура» в неразрывной связи с системой непрерывного образования и представляет его как важную составную часть информационной культуры современного специалиста.

Следовательно, читательская культура ориентирована на самообразование и саморазвитие личности ученика. Однако читательская культура не ограничивается аспектом деятельности, а включает в себя духовные, ценностные, оценочные и когнитивные компоненты.

Исследователи Ю.П. Мелентьева, Т.Г. Галактионова, Г.М. Перова, В.Н. Руднева и другие отмечают, что в современном, быстроменяющемся мире читательская культура – важный фактор, способствующий активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни.

Читательская культура наряду с математической и естественно-научной культурой является областями общей культуры человека, необходимой в различных сферах человеческой деятельности, а также в межличностном общении и социальных отношениях.

Читательская культура педагога как модель является основой процессов социализации и профессионализации личности. Это уникальный интеллектуальный способ преобразования человека в личность и незаменимая технология формирования читательской компетенции (овладения опытом, знаниями, накопленными человечеством во всех сферах посредством образования, воспитания и саморазвития).

Как стратегический национальный ресурс, читательская культура является предметом государственной политики Республики Казахстан. Ее значение закреплено в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 годы, в которой обозначено, что целью образования является формирование интеллектуального, образованного, конкурентоспособного гражданина, способного быть успешным в быстроменяющемся мире [5].

Школы Казахстана нацелены на развитие образованной, культурной, функционально грамотной личности, в том числе с помощью знакомства с нравственными образцами, выработанными человечеством в целом и народом своей страны в частности. Это включает изучение шедевров казахской, русской и зарубежной литератур. Чтение литературы как части культурного наследия способствует формированию и развитию личности, ее системы ценностей, идеалов, способностей и характера [6, с. 82].

Однако, несмотря на принятые меры, нужно отметить, что в Казахстане, как и во многих странах мира, наблюдается резкое падение интереса к чтению, снижение уровня читательской культуры населения. На страницах специальных и массовых изданий все громче звучат нотки тревоги по поводу будущего книги и чтения. Эту тревогу выражают не только люди, чья профессиональная деятельность тесно связана с книгой, но и те, кто, казалось бы, далек от проблем чтения: психологи, медики, специалисты по безопасности, деятели культуры и др. [1].

Результаты исследований показывают *не уровень академических знаний*, а *уровень функциональной грамотности,* то есть степень, в которой они могут применять полученные знания на практике, логически мыслить, делать обоснованные выводы, интерпретировать информационные графики и диаграммы. PISA не критикует и не поощряет какую-либо учебную программу. По итогам тестов выявляются методы лучшего обучения в той или иной стране. Первые тесты начали проводиться с 2000 года.

Такие низкие результаты заставляют нас задуматься о том, как добиться позитивных изменений в обозначенной проблеме. Естественно, что в этих условиях должна возрасти роль подготовки высококвалифицированных, компетентных педагогических кадров.

Однако и в этом есть определенные риски: поступают абитуриенты на педагогические специальности чаще всего неподготовленные к учебе в педагогическом вузе, у них не сформирована читательская культура личности.

В результате довольно сложно сформировать у молодых людей за время их четырехлетней учебы по программам бакалавриата весь необходимый перечень личностных и профессиональных качеств, которые в процессе реализации действующих стандартов должны демонстрировать даже начинающие педагоги.

Вместе с тем образовательная практика вузов Казахстана свидетельствует о том, что перед вузовскими преподавателями не ставится конкретная задача формирования читательской культуры у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Косвенным подтверждением этому является то, что в вузовских учебных планах отсутствуют дисциплины, конкретно направленные на повышение уровня читательской культуры студентов.

Следовательно, несмотря на большой опыт, наличие методологической базы и других ресурсов, необходимых для развития читательской культуры, в вузах Казахстана отсутствует целостная система организации научно-методической работы в области повышения их уровня. К этому можно также добавить порой и недостаточный уровень подготовки самих педагогов школ в области развития читательской культуры. В образовательной практике педагоги школ в основном в рамках традиционного подхода в обучении решают задачу научить школьников читать.

Вместе с тем многие дети поступают в школу в 1 класс со сформированными умениями читать. С такими читателями необходимо педагогу применять новые формы и методы работы, отвечающие его новым потребностям в развитии читательской компетентности. Исследователь Е.Л. Гончарова отмечает, что поддержка формирования читательской компетентности на современном этапе представляет собой государственную задачу, которая может решиться только в условиях открытого непрерывного образования [2, с. 4].

Из всего этого приходим к выводу, что осмыслению роли и значимости читательской культуры, как одного из важнейших инструментов развития общества

в целом, как основы компетентной подготовки педагогических кадров в вузах Казахстана уделяется незначительное внимание.

Современный период совершенствования казахского общества определяется перспективами инновационного социально-ориентированного развития, предъявляющими принципиально новые требования к системе образования.

В настоящее время необходимо в основных профессиональных образовательных программах вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области педагогического образования, увеличить объем внеаудиторных часов, выделяемых на формирование читательской культуры, что требует дополнительного поиска и изучения специальных источников для профессионального саморазвития, самосовершенствования и самореализации обучающихся.

В рамках развития информационно-коммуникативных технологий формируется электронная информационно-образовательная среда вуза – совокупность электронных ресурсов вуза, которая обеспечивает синхронное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Это требует высокого уровня читательской культуры, овладения электронными технологиями чтения, знаний и умений не только для успешного ориентирования в потоке образовательной информации на потребительском уровне. Данные знания и умения входят в формируемые профессиональные компетенции будущих педагогов и отражают когнитивно-познавательные, эмоционально-ценностные, деятельностно-практические элементы профессионализации личности [4, с. 237].

Таким образом, читательская культура – это кумулятивная характеристика личности, являющаяся динамической системой ценностей и способов самообразовательной деятельности, направленная на овладение, трансляцию и формирование человеческих ценностей (рациональное чтение, быстрая ориентация в обобщенной информации, оптимальное соотношение профессионального и общего чтения, бережное отношение к произведениям печати и т. д.). Читательская культура – это специфическое социальное явление, необходимое будущему педагогу в условиях обучения в вузе и педагогической деятельности, ориентированное на развитие навыков организации самостоятельной работы по освоению и присвоению ценностно-смыслового содержания различных информационных источников.

Читательская культура педагога – система ценностного отношения личности к чтению, готовности компетентно и разнопланово решать читательские задачи образовательного и профессионального характера на основе цифровых средств обучения в успешной педагогической деятельности. Читающий педагог способен активно влиять на формирование читательской культуры обучающихся в развивающей образовательной среде.

Также мы пришли к выводу, что для решения поставленной задачи – формирования читательской культуры у будущих педагогов – нужно использовать весь интеллектуальный потенциал учебных, научно-производственных, культурно- просветительных подразделений, инициируя у них творческую заинтересованность в успехе совместной деятельности в обозначенном контексте в соответствии с требованиями времени. При этом особое место предназначается библиотеке, которая должна содействовать развитию читательской культуры у будущих педагогов, прививая им умения и навыки эффективной работы с различными информационными источниками, в том числе в интерактивном режиме.

Библиографический список

1. Аманжолова Д.Б. *Недетские проблемы детской литературы. Детская литература в Казахстане: от дискуссий к решениям:* коллективная монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2018.
2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития: к теории вопроса. *Дефектология.* 2007; № 1: 4–11.
3. Горюнова Л.В., Шатравкина А.В. Подготовка педагогических кадров для высшей школы в контексте зарубежных исследований. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 6 (208): 102–108.
4. Гудов М.Ю. Интернет-чтение как новая форма социальной организации чтения. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 1 (38): 237–240.
5. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг. Утверждена постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 г., № 988. *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан*. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988
6. Шаймерденова Н.Ж. и др. *Детская литература в Казахстане: от дискуссий к решениям*: коллективная монография. Москва: ФЛИНТА, 2018.
7. Кунекова Т.М. *Изучение творчества Ч. Айтматова в школе*: методическое пособие для учителей. Бишкек, 2017.
8. Откидач Е.В. *Развитие читательской культуры студентов в условиях университетского комплекса*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2001.
9. *Проблема развития читательской компетенции как компонента общей культуры человека:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Составитель Г.В. Токарев. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2020.
10. Сарсекеева Ж.Е. Актуальные проблемы формирования читательской компетентности младших школьников в условиях реализации курса «Основы смыслового чтения». *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27074
11. Стефановская Н.А. *Читательская аудитория XXI века: параметры стратификации (опыт регионального исследования). Чтение. XXI век*: коллективная монография. Челябинск: Издательство Челябинской государственной академии культуры и искусств, 2014: 95–108.
12. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. *Начальная школа*. 2003; № 1: 11–18.
13. Ушинский К.Д. *Родное слово*. Книга для детей и родителей. Новосибирск: Детская литература, 1994.

References

1. Amanzholova D.B. *Nedetskie problemy detskoj literatury. Detskaya literatura v Kazahstane: ot diskussij k resheniyam:* kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2018.
2. Goncharova E.L. Rannie `etapy chitatel'skogo razvitiya: k teorii voprosa. *Defektologiya.* 2007; № 1: 4-11.
3. Goryunova L.V., Shatravkina A.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov dlya vysshej shkoly v kontekste zarubezhnyh issledovanij. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2022; № 6 (208): 102-108.
4. Gudov M.Yu. Internet-chtenie kak novaya forma social'noj organizacii chteniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 1 (38): 237-240.
5. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2020-2025 gg. Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 27 dekabrya 2019 g., № 988. *Informacionno-pravovaya sistema normativnyh pravovyh aktov Respubliki Kazahstan*. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988
6. Shajmerdenova N.Zh. i dr. *Detskaya literatura v Kazahstane: ot diskussij k resheniyam*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA, 2018.
7. Kunekova T.M. *Izuchenie tvorchestva Ch. Ajtmatova v shkole*: metodicheskoe posobie dlya uchitelej. Bishkek, 2017.
8. Otkidach E.V. *Razvitie chitatel'skoj kul'tury studentov v usloviyah universitetskogo kompleksa*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2001.
9. *Problema razvitiya chitatel'skoj kompetencii kak komponenta obschej kul'tury cheloveka:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sostavitel' G.V. Tokarev. Tula: GOU DPO TO «IPK i PPRO TO», 2020.
10. Sarsekeeva Zh.E. Aktual'nye problemy formirovaniya chitatel'skoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov v usloviyah realizacii kursa «Osnovy smyslovogo chteniya». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27074
11. Stefanovskaya N.A. *Chitatel'skaya auditoriya XXI veka: parametry stratifikacii (opyt regional'nogo issledovaniya). Chtenie. XXI vek*: kollektivnaya monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv, 2014: 95-108.
12. Svetlovskaya N.N. Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya. *Nachal'naya shkola*. 2003; № 1: 11-18.
13. Ushinskij K.D. *Rodnoe slovo*. Kniga dlya detej i roditelej. Novosibirsk: Detskaya literatura, 1994.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-364-367

Abdulazimova T.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: abdulazimova64@mail.ru*

Omarova E.M., *senior teacher, Department of Social Sciences and Law, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Emiliomarova1985@mail.ru*

Malaev A.Kh., *senior police lieutenant, teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: azret_malaev@mail.ru*

ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS. The article examines the essence of the concept of the essence of the concept of "burnout", "professional burnout of a teacher". Emotional burnout is the body's reaction to a continuously increasing, stressful situation that has no relief. It manifests itself during active communication in the form of pronounced fatigue, lack of empathy, a decrease in the level of personal interest in the process of communicating with other

people and the absence of any motivation. It is concluded that burnout manifests itself in teachers in the form of physiological, intellectual and emotional exhaustion, which has consequences in its manifestation in their professional activities, leading to disorders of self-perception and a reduction in professional advantages. Professional burnout leads to a decrease in the level of a teacher's performance, and the motivation to successfully perform one's work activities disappears.

Key words: **burnout, professional burnout, emotional burnout, professional burnout syndrome, teacher**

Т.Х. Абдулазимова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: abdulazimova64@mail.ru*
Э.М. Омарова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Emiliomarova1985@mail.ru*
А.Х. Малаев, *ст. лейтенант полиции, преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: azret_malaev@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА

В статье изучена сущность понятия сущность понятия «выгорание», «профессиональное выгорание педагога». Эмоциональное выгорание – реакция организма на беспрерывную возрастающую, стрессовую ситуацию, не имеющую разгрузки. Проявляется при активной коммуникации в виде выраженной усталости, отсутствия эмпатии, снижении уровня личностной заинтересованности в процессе общения с другими людьми и отсутствия какой-либо мотивации. Сделан вывод о том, что выгорание проявляется у педагогов в виде физиологического, интеллектуального и эмоционального истощения, которое имеет последствия в своем проявлении в их профессиональной деятельности, влекущие за собой расстройства самовосприятия и сокращение профессиональных преимуществ. Профессиональное выгорание приводит к снижению уровня работоспособности педагога, исчезает мотивация успешности выполнения своей рабочей деятельности.

Ключевые слова: **выгорание, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, синдром профессионального выгорания, педагог**

В течение последних десятилетий проблема исследования синдрома профессионального выгорания стала в особенности актуальна и привлекает к себе повышенное внимание многих специалистов. Актуальность этой проблемы определена повышающимися требованиями со стороны общества к личности педагога и его роли в воспитательном процессе, так как данная профессия обладает большой социальной значимостью.

Синдром профессионального выгорания и, как следствие, стрессов на работе уже долгое время изучается отечественными и зарубежными исследователями. Превышающий объем негативных переживаний над позитивными неизбежно влияет на психологическое и физиологическое самочувствие человека, отсюда его успешность в реализации рабочего процесса переживает большие трудности, что свидетельствует о факте эмоционального выгорания. Такие специфические характеристики профессиональной деятельности способствуют возникновению и развитию выгорания у представителей профессии сферы «человек – человек»: учителя, врачи, юристы, полицейские, менеджеры и др.

Среди ученых, изучающих данный синдром, можно выделить М.В. Агапову, Н.Н. Аминова, В.В. Бойко, Н.В. Гришину, Л.Д. Демину, Е.В. Ермакову, Н.В. Клюеву, В. Ю. Слабинского, А. Широма С. Яценко и др.

Цель данной статьи состоит в изучении проблемы профессионального выгорания педагога.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность понятия «выгорание», «профессиональное выгорание педагога», рассмотреть симптомы, стадии и способы преодоления профессиональное выгорание педагога.

Научная новизна статьи состоит в изучении сущности понятий «выгорание», «профессиональное выгорание педагога»; рассмотрении симптомов, стадий и способов преодоления профессионального выгорания педагога.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности понятий «выгорание», «профессиональное выгорание педагога».

Практическая значимость состоит в рассмотрении симптомов, стадий и способов преодоления профессионального выгорания педагога.

Методы исследования: анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования.

Термин «burnout», что означает «эмоциональное выгорание», или «профессиональное выгорание», был введен американским психиатром Х. Фрайденбергером в 1974 г.

Выделяют три компонента выгорания: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализацию и сниженную рабочую производительность Фрайденбергер также выделял личностные особенности, способствующие выгоранию: эмпатию, гуманность, мягкость, увлекаемость, идеализированность, интровертированность, фанатичность.

Так, М.В. Агапова определяет сущность выгорания как превышение психоэмоциональных затрат над ожидаемыми результатами. Чем выше выражена самоактуализация личности, тем реальнее и глубже эмоциональное выгорание [1].

В.В. Бойко [2] определил выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Также свое отражение феномен выгорания нашел в последующих работах Н.В. Гришиной и Е.В. Ермаковой, где он рассматривается как нарушение ценностно-смысловой сферы личности.

Действительно, непременными атрибутами профессиональной деформации являются признаки синдрома выгорания, однако профессиональная деформация, как справедливо отмечает Н.В. Гришина [3], не всегда носит негативный характер.

В.Е. Орел [4] проводил обзор зарубежных исследований феномена выгорания. Он выделил два подхода к определению выгорания и его симптоматики в зарубежной психологии – результативный и процессуальный.

Некоторые его исследования по проблеме выгорания посвящались мотивам трудовой деятельности. С помощью этой методики определяется показатель педагогического стиля, демонстрирующий общий уровень выраженности профессиональной деформации.

Ю.П. Поваренков [5] своими публикациями подтверждает то, что, перспективным является исследование структуры профессионального выгорания как деструктивной тенденции профессионального развития личности с позиций системогенетического подхода.

В исследованиях Н.А. Князевой [6] говорится о профессиональной деятельности врачей общей практики, психиатров, психологов, которая сопряжена с длительным воздействием стрессогенных факторов, влияющих на формирование синдрома эмоционального выгорания.

В общем аспекте анализа стресс можно определить как напряженное состояние сотрудника, которое формируется у него при влиянии эмоционально-негативных и экстремальных факторов, а также связано с исполняемой профессиональной деятельностью. Стрессы в условиях стремительно развивающейся действительности постоянно сопровождает жизнь каждого человека.

Эмоциональное выгорание развивается за счет пяти сфер несоответствия, которые отмечает О.А. Семиздралова:

1) несоответствие предъявляемых требований к работнику и уровня его возможностей;

2) переработка, вызванная со стороны работодателя, и отсутствие за дополнительный труд награды, что приводит к негативному эффекту;

3) напряжение со стороны внутреннего мира и внешней рабочей деятельности из-за отсутствия положительного взаимодействия с работодателем и остальными сотрудниками в рабочем пространстве, отсутствия одобрения работы, поддержки, следовательно, и положительного настроения;

4) из-за отсутствия справедливого отношения на работе, что влияет на ощущение значимости сотрудника, появляется противоречивое состояние между его личностью и его деятельностью;

5) разность между внутренними принципами, взглядами и условиями работы [7].

С целью оценки специфики эмоционального выгорания обратимся к его основным составляющим: эмоциональное истощение; деперсонализация; редукция личностных стремлений.

Среди причин эмоционального истощения у сотрудников педагогического профиля можно выделить:

1. Личностные аспекты (низкая стрессоустойчивость; интровертированность; тревожность; неадекватная самооценка).

2. Ситуативные аспекты (затянувшиеся межличностные конфликты с администрацией, коллегами, родителями учащихся; проблемы в семье).

3. Профессиональные аспекты (высокая нагрузка; избыток социальных контактов; необходимость постоянного саморазвития и творческого поиска в профессиональной деятельности).

Важно обратить внимание на то, что деперсонализация как проявление эмоционального выгорания сотрудников педагогического профиля может быть обусловлена следующими причинами:

1) личностными: низкий уровень эмпатии; слабо выраженные потребности в саморазвитии и самосовершенствовании; наличие личного негативного опыта взаимоотношений с определенным типом людей, что проецируется на коллег.

2) ситуативными: нежелание выполнять определенную работу или брать на себя определенные обязательства; постоянная социальная оценка.

3) профессиональными: низкая заработная плата; недостатки в системе мотивирования и поощрения, принятой в организации; нехватка времени.

Основными причинами редукции личностных стремлений у работников педагогического профиля могут быть следующие:

1. Личностные:
– возрастной кризис;
– заниженная самооценка;
– недостаток уверенности в себе;
– низкая мотивация достижения успеха;
– нереализованные жизненные и профессиональные ожидания сотрудников.
2. Ситуативные:
– негативные взаимоотношения с референтной группой из трудового коллектива;
– отрицательные отзывы коллег, формирующие ощущение потери значения и важности собственной деятельности.
3. Профессиональные:
– недостатки в системе мотивирования и поощрения сотрудников, принятой в организации;
– ограничение самостоятельности в принятии решений в рамках должностных полномочий;
– трудности с творческой реализацией.

«Жертвы эмоционального выгорания на работе могут испытывать беспокойство или неудовлетворенность своей личной жизнью. Перегруженная ежедневная работа и психологическая зависимость от нее будут накапливать последствия стресса и истощать запасы жизненной энергии человека. Чтобы предотвратить такое негативное состояние, как эмоциональное выгорание, необходимо знать факторы его развития. Исследования литературы показали, что эти факторы можно разделить на социально-демографические, личностные, организационные и социально-психологические» [8].

Социально-демографические факторы включают в себя следующие факторы:

– возраст (молодые люди в возрасте 19–25 лет более склонны к развитию синдрома эмоционального выгорания из-за недостатка опыта», а пожилые люди в возрасте 40–50 лет более склонны к развитию синдрома эмоционального выгорания из-за накопления усталости);

– стаж работы (исследователи обнаружили, что именно молодые специалисты более подвержены психическому выгоранию из-за нереалистичных ожиданий, а пожилые люди, которые дольше находятся на одной и той же должности, имеют более высокий риск возникновения профессиональных деформаций);

– семейное положение: неженатые люди склонны к эмоциональному выгоранию, потому что каждый из них пользуется большой поддержкой своих семей;

– уровень образования: более образованные люди имеют более высокие устремления, но ожидания и реальность не всегда совпадают. Специалисты со средним профессиональным образованием чувствуют себя неуютно среди людей с высшим образованием, но, с другой стороны, у них есть сильное стремление добиться успеха.

Личностные факторы включают:

– выносливость (поддержание высокой ежедневной продуктивности при любых обстоятельствах, это может быть развито путем саморазвития или аналогичного опыта работы, надлежащей мотивации);

– способность поддерживать хороший баланс сил и энергозатрат;

– индивидуальная стратегия сопротивления (способность контролировать ситуацию и быстро реагировать на ее изменения. Характерна как для неопытных, так и для опытных в жизни специалистов, семья и круг общения сотрудников также играют важную роль);

– предрасположенность к эмоциональному выгоранию: часто этот фактор наблюдается у людей с быстрым темпом жизни и высокой потребностью все держать под контролем, а также у тех, кто имеет опыт негативного разрешения различного рода ситуаций. В данном случае нельзя исключать психологические особенности конкретного человека;

– самооценка (низкая самооценка склонна к эмоциональному выгоранию, потому что тревожные люди сами подвержены стрессу);

– профессиональная мотивация (имеется в виду отношение, при котором в процессе профессиональной деятельности совпадают личностные ценности и возможность их реализации).

Организационные факторы рассматриваются следующим образом:

– условия труда. Многие исследования показали, что сотрудники, которые работают 1 день по 12 часов, имеют гораздо более высокий уровень профессионального выгорания по сравнению с сотрудниками, которые работают 1 день по 8 часов. Перерыв также помогает уменьшить эмоциональное выгорание, но это временно, оно усиливается только через 3 дня и полностью восстанавливается через 3 недели;

– содержание работы. Повышенная ответственность за выполняемые функции, постоянное давление со стороны специальных социальных институтов, призванных поощрять ответственность за выполняемую работу, психологически сложная и эмоционально насыщенная рабочая среда, большой объем информации, которую необходимо обработать, и затрачиваемое на это время часто не всегда оправданы.

Группу социально-психологических факторов составляют:

– поддержка от администрации организации (поддержка со стороны коллег и людей с более высоким социальным и профессиональным статусом существенно снижает уровень эмоционального выгорания, а порой даже стимулирует свои способности, так как каждый человек, ощущая, что его оценивают по достоинству, чувствует удовлетворенность от выполняемой работы и стремится достигнуть большего);

– недостаточное вознаграждение. Несправедливое стимулирование заслуг работников, когда появляются так называемые «любимчики», которые поощряются регулярно, без особого учета заслуг. В то же время есть категория менее заметных работников в силу разных причин, однако их вклад в общее дело абсолютно очевиден;

– ролевой конфликт и ролевая двойственность. Нечеткая организация и планирование труда, недостаток материально-технического обеспечения, расплывчатая информация, наличие конфликтов в коллективе, неблагоприятный социально-психологический климат и т. д.

Не подлежит сомнению то положение, что, в общем, стресс и низкая способность работника противостоять воздействию стрессовых факторов в существенной мере на прикладном уровне понижает эффективность и результативность трудовой деятельности, что сказывается и на общем результате работы всей организации как системы.

В.В. Бойко выделяет 3 основных стадии развития профессионального выгорания с описанием симптомов, характерных для каждого этапа:

– нервное напряжение;
– сопротивление (резистенция) человека;
– истощение психических ресурсов.

Профессия педагога социально важна, это объясняется тем, что учителя несут ответственность не только за образование, развитие и уход за своими детьми, но и в некоторой степени за их психическое здоровье и способность к адаптации. Здоровье детей во многом зависит от психического здоровья учителей. И эта высокая ответственность, и социальные ожидания приводят к стрессовым ситуациям, накладывая определенный отпечаток на развитие учителей и стратегии, используемые в стрессовых ситуациях.

Одним из факторов, способствующих возникновению профессионального и личностного краха, является узкая специализация работы педагога. Они ограничивают объем своих знаний тем, что необходимо для эффективного выполнения своих обязанностей, демонстрируя при этом полное невежество в других областях и не проявляя интереса к вопросам, не относящимся к их собственной сфере деятельности. Одним из хорошо известных примеров такого искажения является явление, называемое «трудоголизм», при котором люди проводят большую часть своего времени на работе и постепенно теряют интерес к другим сферам жизни. [9, с. 93].

При выраженном эмоциональном выгорании у педагога могут проявляться значительные, а иногда и заметные негативные изменения личностных качеств: личность трансформирует ценности, мораль и этические принципы, в результате чего они становятся профессионально нестабильными.

Конкретные способы устранения выгорания включают в себя преследование различных интересов, не связанных с работой, внесение изменений в работу, поддержание здорового сна и диеты, освоение техник медитации, принятие нового опыта, выделение достаточного количества времени на достижение хороших результатов в работе и жизни, а также чтение другой отличной литературы и специализированных пособий – всё это может быть профилактической мерой синдрома эмоционального выгорания.

Профилактика эмоционального выгорания начинается с анализа профессиональной ситуации. Она заключается в уменьшении воздействия стрессовых факторов (например, стресс, перенапряжение, стрессоустойчивость и т. д.). Для этого мы используем систему специальных методик, которые создают стрессовые барьеры. Эти методы включают в себя обнаружение стресса, умение распознавать некоторые сигналы, предупреждающие о стрессе.

Чтобы быть более осведомленным о ситуации, к приложению прилагается «дневник стресса» для сбора такой информации, как стресс за день, методы релаксации, варианты адаптации к стрессору, реакции на этот стресс и т. п. Определяются основные стрессоры, ответственные за эмоциональное выгорание, поэтому нужно «договориться» с самим собой об использовании определенных методов преодоления стресса в долгосрочной перспективе, определить конкретную систему вознаграждения или наказания.

Социальная поддержка – это не возможность что-то сделать для кого-то, а ощущение того, что вас принимают и любят, то есть чувство принадлежности. Следует обратить внимание на правильное питание, выбрать хорошо сбалансированную диету.

Когда профессиональная ситуация воспринимается как стрессовая или тревожная, следует использовать методы, которые действуют как барьер для стресса: стратегии выборочных упражнений, восприятие жизни как праздника, использование юмора в качестве буфера между стрессовыми ситуациями и

людьми, выявление типов поведения, характерных для стрессовых ситуаций, анализ уверенности в себе и своих силах, решений, поэтому важно проанализировать место контроля в управлении стрессом (место контроля относится к степени контроля), поскольку это позволяет хорошо контролировать свою жизнь».

Согласно методологическому и теоретическому анализу литературы, можно сделать вывод, что единая стратегия профилактики эмоционального выгорания, такая как консолидация мнений всех ученых, до сих пор не разработана. Следовательно, необходимы дальнейшие экспериментальные исследования по этому вопросу. Чтобы предотвратить эмоциональное выгорание, следует использовать способы рассчитать объем работы и осознанно распределить его.

Разработка эффективных стратегий совладания для педагога является неотъемлемой частью работы педагогов-психологов по предотвращению как использования малоэффективных методик, так и многих профессиональных искажений, а также по контролю за поведением самих учителей. Цель эффективных методов совладания состоит в том, чтобы понять проблемы учителя, научить его, как с ними справляться, насколько это возможно, разработать практические методы совладания. Эффективные методы в этой технике включают семинары, мастер-классы, тренинги, ролевые игры и так далее.

Но ключ к разработке эффективных стратегий преодоления синдрома профессионального выгорания для педагогов лежит в правильно организованной и своевременной диагностике. Наиболее эффективным способом преодоления профессиональной деформации учителей является тренинг для личностного и профессионального роста. Следует отметить, что обучение способствует развитию личностных качеств, необходимых для успешного выполнения работы преподавателя и предотвращения эмоционального выгорания.

Таким образом, эмоциональное выгорание – это устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, характеризующееся психоэмоциональным истощением. Оно наступает в случае яркой вовлеченности в жизнь других людей, имеющих негативное психологическое и/или физическое состояние. Проявляется при активной коммуникации в виде выраженной усталости, отсутствия эмпатии, снижения уровня личностной заинтересованности в процессе общения с другими людьми и отсутствия какой-либо мотивации.

Все это снижает эффективность работы педагога и образовательной организации в целом, служит причиной ошибок в работе, порождает переутомление у сотрудников, формирует нервно-психические расстройства и довольно сильный эмоциональный стресс, а также синдром эмоционального выгорания. Подобные деструктивные факторы резко повышают уровень текучести, порождают определенную неудовлетворенность профессией, нервно-психическую напряженность, поэтому проблематика профилактики эмоционального выгорания педагога на ранних сроках работы и используемых методов не теряет своей актуальности.

Изучая проблему выгорания, ученые пришли к выводу, что оно проявляется у педагогов в виде физиологического, интеллектуального и эмоционального истощения, которое имеет последствия в своем проявлении в их профессиональной деятельности, влекущие за собой расстройства самовосприятия и сокращение профессиональных преимуществ. Эмоциональное выгорание приводит к снижению работоспособности педагога, исчезает мотивация успешности выполнения своей рабочей деятельности.

Библиографический список

1. Анохин П.К. *Биология и нейрофизиология условного рефлекса.* Москва: Наука, 1979.
2. Бойко В.В. *Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении.* Санкт-Петербург: Питер, 2009.
3. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы. *Психологические проблемы самореализации личности.* Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета. 2013: 143–156.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. *Психологический журнал.* 2001; Т. 22, № 1: 90–101.
5. Поваренков Ю.П. *Психологическое содержание профессионального становления человека.* Москва: УРАО. 2002: 6–23
6. Князева Н.А., Френч Н. *Профессиональная верстка в InDesign.* Перевод Н.А. Князевой. Москва: ДМК Пресс. 2020.
7. Семиздралова О.А. Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение. *Народное образование.* 2009; № 7: 116–123.
8. Колузаева Т.В. Эмоциональное выгорание: причины, последствия, способы профилактики. *Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова.* 2020, № 1.
9. Фроловская М.Н. Реализация авторской позиции преподавателя в дополнительном профессиональном образовании. *Акмеология.* 2015; № 3 (55).

References

1. Anohin P.K. *Biologiya i nejrofiziologiya uslovnogo refleksa.* Moskva: Nauka, 1979.
2. Bojko V.V. *Sindrom `emocional'nogo vygoraniya v professional'nom obschenii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
3. Grishina N.V. Pomogayuschie otnosheniya: professional'nye i `ekzistencial'nye problemy. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2013: 143-156.
4. Orel V.E. Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psihologii: `empiricheskie issledovaniya. *Psihologicheskij zhurnal.* 2001; T. 22, № 1: 90-101.
5. Povarenkov Yu.P. *Psihologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka.* Moskva: URAO. 2002: 6-23
6. Knyazeva N.A., French N. *Professional'naya verstka v InDesign.* Perevod N.A. Knyazevoj. Moskva: DMK Press. 2020.
7. Semizdralova O.A. Fenomen `emocional'nogo vygoraniya uchitelya i ego preduprezhdenie. *Narodnoe obrazovanie.* 2009; № 7: 116-123.
8. Koluzaeva T.V. `Emocional'noe vygoranie: prichiny, posledstviya, sposoby profilaktiki. *Vestnik HGU im. N.F. Katanova.* 2020, № 1.
9. Frolovskaya M.N. Realizaciya avtorskoj pozicii prepodavatelya v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii. *Akmeologiya.* 2015; № 3 (55).

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-367-370

***Abugalieva G.S.,** senior teacher, Faculty of Pedagogy, West Kazakhstan University n.a. M. Utemisov (Uralsk, Kazakhstan), E-mail: gulshat521336@mail.ru.*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING MULTILINGUAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER BASED ON FOLK TRADITIONS OF KAZAKHSTAN AT A UNIVERSITY. The article studies pedagogical conditions to form multilingual competence of a future teacher based on the folk traditions of Kazakhstan at a university. The author examines the definition of "multilingual competence of a teacher". The professional readiness of teachers for communicative interaction is one of the fundamental results of professional training at a university in the formation of multilingual competence. However, the ethnopedagogical potential of the folk traditions of Kazakhstan in the professional training of teaching staff at universities is not sufficiently used in designing the content of multilingual education. The author comes to the conclusion that appealing to the folk traditions of Kazakhstan is an important ethnocultural spiritual and moral source in the formation of multilingual competence among future teachers at a university.

Key words: **multilingual competence, multilingualism, folk traditions, teacher, culture**

***Г.С. Абугалиева,** ст. преп. образовательной программы по педагогике дошкольного и начального образования педагогического факультета Абугалиева Гульшат Сержановна Западно-Казахстанского университета имени М. Утемисова, г. Уральск, E-mail: gulshat521336@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЯХ КАЗАХСТАНА В ВУЗЕ

Данная статья посвящена изучению педагогических условий формирования полиязычной компетентности будущего педагога на народных традициях Казахстана в вузе. Автор рассматривает дефиницию «полиязычная компетентность педагога». Профессиональная готовность педагогов к коммуникативному взаимодействию является одним из основополагающих результатов профессиональной подготовки вуза в формировании полиязычной компетентности. Однако этнопедагогический потенциал народных традиций Казахстана в профессиональной подготовке педагогических кадров в вузе недостаточно применяется в проектировании содержания полиязычного образования. Автор пришел к выводу, что обращение к народным традициям Казахстана является важным этнокультурным духовно-нравственным источником в формировании полиязычной компетентности у будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: **полиязычная компетентность, полиязычие, народные традиции, педагог, культура**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что современный этап развития общества характеризуется стремительным развитием технологий и социальными изменениями, что требует от специалиста особых ценностных и мировоззренческих установок, способности быстро реагировать на новые вызовы времени, готовности к сотрудничеству с другими людьми и с системами искусственного интеллекта. В настоящее время процесс профессиональной подготовки педагогов сопровождается радикальными трансформациями в мировом образовательном пространстве. В свою очередь, указанные процессы означают необходимость повышения качества профессиональной подготовки педагогов в системе высшего образования [1–8].

Цель данной статьи заключается в изучении педагогических условий формирования полиязычной компетентности будущего педагога на народных традициях Казахстана в вузе.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «полиязычная компетентность педагога», рассмотреть педагогические условия формирования полиязычной компетентности будущего педагога.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за обучающимися).

Научная новизна статьи определяется изучением понятия «полиязычная компетентность педагога».

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о формировании полиязычной компетентности будущего педагога на народных традициях Казахстана в вузе.

Практическая значимость заключается в изучении процесса формирования полиязычной компетентности будущего педагога.

Проблема развития двуязычия или многоязычия в системе подготовки педагогических кадров является наиболее востребованной в современном полиэтническом обществе Республики Казахстан. В этой связи потребность в полиязычии связана с поиском универсальных механизмов построения эффективного межкоммуникативного взаимодействия в обществе и развития на уровне личности.

Одной из важнейших характеристик современного общества в Республике Казахстан является полиязычие. В Концепции языковой политики Республики Казахстан отмечается, что русский язык является основным источником информации по разным областям науки и техники, средством связи с ближним и дальним зарубежьем.

В Республике Казахстан большое внимание уделяется изучению языков народов, культуры межнационального общения проживающих в стране. Развитие трехъязычия в Республике Казахстан является важнейшей приоритетной задачей в формировании культуры межнационального общения и обучении детей и молодежи на родном языке и языков других народов, приобщении к познанию их истории и культуры.

В Республике Казахстан в условиях реализации «Концепции развития языковой политики на 2023–2029 годы» современная образовательная система развивается на трех языках: казахском, который имеет статус государственного языка в стране, русском – языке межнационального общения и английском, который является средством международного общения в полиязычном обществе. На данных языках осуществляется воспитание у детей и молодежи чувства уважения к обычаям и традициям народов Казахстана, патриотизма и толерантности, сохранения и поддержки межнационального согласия между государствами [6].

В этих условиях процесс модернизации высшего педагогического образования в Республике Казахстан ориентирован на повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе, формирование полиязычной компетентности у будущих педагогов, самостоятельности и готовности творчески решать профессиональные задачи в мировом поликультурном образовательном пространстве.

В Республике Казахстан одним актуальных требований к качеству профессиональной подготовки педагогов в высшей школе являются стремление к профессиональному и личностному росту; гибкость и мобильность в различных условиях и ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью; способность работать в команде, корректно отстаивать свою точку зрения, предлагать новые решения. Перечисленные компетенции относятся к важным составляющим субъектной позиции студента.

В философском аспекте эти вопросы рассматривались в трудах М.М. Бахтина, А.И. Бурова, В.В. Ванслова, М.С. Каган, Д.С. Лихачева, В.А. Разумного, В.К. Скатерщикова, М.В. Овсянникова и других. В нашем исследовании ориентируемся на научные идеи исследователей М.М. Бахтина, В.С. Библер, М.С. Каган, Д.С. Лихачева и других и понимаем культуру как личностное образование, которое влияет на процесс преобразования мира культуры человека и формирование компетенций, способствующих успешности в различных видах деятельности.

Сохранение и адекватная передача этой информации осуществляется через традиции и цикличность праздника в культуре. Праздник объединяет общество вокруг определенной идеи, способствует социализации людей и служит «барометром» культурной составляющей общества в диалоге культур. Однако в современном обществе ценности некоторых современных праздников не всегда воспринимаются как культурная традиция, многих участников праздника не особо интересует их духовно-нравственная направленность, возможность взаимодействовать с другими этносами в полиязычной среде. Люди приходят просто отдохнуть, развлечься и воспринимают такое времяпрепровождение как возможность отвлечься от суеты повседневной жизни.

По мнению М.М. Бахтина, различные культуры находятся в постоянном диалоге и взаимодействии, дополняя друг друга, одна культура в глазах другой раскрывает себя глубже и полнее. Диалог культур способствует преодолению замкнутости и односторонности этих смыслов, этих культур, и любая культура не может существовать сама по себе, а только во взаимодействии с другой, «на границе». Любой виток развития культуры не происходит обособленно – становлению уникальности способствует ее обогащение посредством других культур в процессе диалогических отношений, которые представляют собой «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение [1, с. 58].

По мнению В.С. Библер, диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур [2, с. 299].

Следует отметить, что в национальной культуре казахов полиязычие народов и многообразие культур является важным механизмом гуманизации общественной жизни, человеческой культуры и самоидентификации личности в мировом сообществе.

Подходы к формированию профессионально ориентированной полиязычной подготовки будущих педагогов, специалистов других направлений профессиональной подготовки в обучении нескольким языкам в вузах в настоящее время характеризуются многоаспектностью.

В научно-методической литературе способность осуществлять полиязычное общение в системе высшего образования рассматривалась с различных позиций: проблемы формирования коммуникативных умений (Г.С. Архипова, В.Л. Кузовлев, А.А. Леонтьев, Т.С. Серова, Е.И. Пассов и др.), проблемы обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.Ф. Ефремова, В.И. Петрищев, В.Л. Скалкин и др.), формирования профессиональной направленности (И.С. Гаврилина, Д.Л. Матухин, Р.П. Мильруд, П.И. Образцов и др.).

По мнению Л.В. Горюновой, современный человек живет и действует в среде с высокой степенью «турбулентности», что определяет уровень непредсказуемости направления перемен. Одной из основных задач современного вуза является подготовка квалифицированных кадров, обладающих необходимым для работодателя уровнем профессиональных компетенций, готовых к эффективному выполнению трудовых функций и практических задач. Приведение параметров профессиональной подготовки педагога в вузе в соответствие требованиям профессионального стандарта педагога является одним из ключевых направлений развития отечественного педагогического образования [5].

По мнению И.И. Галимзяновой, в рамках новой образовательной парадигмы наиболее востребованной проблемой является подготовка студентов к межкультурной коммуникации в поликультурном обществе. Современная действительность свидетельствует о том, что блестящие знания языка без понимания культуры его носителей не обеспечат взаимодействие и взаимопонимание. Разработка проблем межкультурной коммуникации укрепляет национальную безопасность в развитии гармоничных межнациональных отношений, установление мира и согласия между народами и способность к пониманию ментальности носителей другого языка, иной культуры [4].

По мнению Э.В. Эрдниевой, «современное профессиональное образование ориентировано на создание условий для подготовки педагогов как носителя коммуникативной компетенции, способного приобщаться к традициям и ценностям предков, стремящегося сохранить свою национальную самобытность, уникальную этнокультуру, а также способного решать профессиональные задачи, развивать сотрудничество с представителями различных культур» [8].

Изучение нескольких языков позволяет многоаспектно раскрыть сущность культурных реалий в полиязычной среде. Полиязычие, выступая как средство познания мира, приобщения к культуре других народов, является средством осознания собственной культуры этноса.

По мнению Н.В. Бордовской, становление открытого общества актуализирует на планетарном уровне процесс социальной и межкультурной коммуникации и влияет на возможность свободного выбора формы самореализации в рамках конкретной культуры (религиозной, этнической), что требует активного применения в образовательной практике диалогических и коммуникативных технологий [3, с. 5].

Мы согласны с мнением С.А. Хазовой о том, что важным является научиться понимать в полиязычной среде незнакомую культуру через «расшифровку «чужих» кодов, преобразовать их в «собственные» [7].

Полиязычие является основой формирования поликультурной личности. Поликультурность как ресурс личностного потенциала позволяет преобразовывать мир и познать самого себя в мире диалога культур.

В нашем исследовании содержание профессиональной подготовки будущего педагога рассматривается как результат формирования профессиональной компетентности, интегрирующие ценностные ориентации полиязычного образования, особенности организации профессиональной деятельности будущего

педагога в период обучения в вузе и педагогической практики в школе с целью эффективного решения образовательных задач в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

В профессиональной подготовке будущего педагога для работы в условиях поликультурной образовательной среды важны такие личностные качества, как толерантность, эмпатия, умение работать в сотрудничестве с другими, постоянная рефлексия, уважение к другим, этнокультурное духовно-нравственное поведение, основанное на знании народных традиций Казахстана.

По нашему мнению, основополагающими методологическими принципами процесса формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов на народных традициях Казахстана как результат профессиональной подготовки в вузе выступают фундаментальность, научность, системность, целостность, практико-ориентированная направленность, дополнительность, преемственность, вариативность, междисциплинарная интеграция.

Необходимо отметить, что процесс формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов на народных традициях Казахстана целесообразно и успешно решать в условиях поликультурной образовательной среды. Процесс формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов на народных традициях характеризуется наличием свойственных им функций.

И это позволило нам определить следующие основные функции полиязычной компетентности педагога: этнокультурная, целевая, социокультурная, коммуникативная, воспитательная.

Вместе с тем следует отметить риски в реализации полиязычного образования в профессиональной подготовке педагогов в вузе: реализация методологии обучения трехъязычию педагогов в системе профессиональной подготовки в вузе, построенной на базовом уровне обученности; проблема сохранения и масштабирования воспитательного потенциала многонациональности и полиязычия в конкурентном мировом экономическом, культурном, образовательном пространстве; развитие евразийского характера восточного образования и их соотношения в современном образовании казахстанцев.

Сформированность полиязычной компетентности довольно сложно измерить. Объективность ее оценки зависит от тех критериев, по которым можно ее оценить, и от инструментов оценки. В таком качестве могут выступать различные упражнения и задания, специально подобранные для измерения способности будущего педагога к выполнению тех или иных действий. В результате можно оценить способность решать задачу, готовность действовать в конкретной ситуации, используя конкретные знания и информацию. Формирование полиязычной компетентности означает развитие готовности и способности к конкретным действиям, в частности взаимодействовать в поликультурной образовательной среде, находить новый способ действовать в нестандартной ситуации, иметь ценностную ориентацию.

В качестве критериев и показателей сформированности полиязычной компетентности у будущих педагогов в профессиональной подготовке в вузе являются:

– мотивационно-ценностный – готовность к работе в поликультурной образовательной среде и осознание своей педагогической миссии в воспитании полиязычной культуры у обучающихся;

– перцептивно-аффективный – способность проявлять эмоционально-ценностное отношение к полиязычной среде;

– этический – способность устанавливать и поддерживать межличностное общение с учетом этикета и народных традиций в полиязычном взаимодействии;

– деятельностный – способность владеть различными формами взаимодействия в решении нестандартных образовательных ситуаций в поликультурной образовательной среде;

– социокультурный – способность учитывать этнические особенности полиязычного взаимодействия различных этнических групп в диалоге культур в социуме.

Полиязычная компетентность – это этнокультурная духовно-нравственная составляющая профессиональной компетентности педагога, которая способствует познанию этнопедагогических основ народных традиций, сохранению национальной самобытности и уникальности этнокультуры в педагогической деятельности.

Таким образом, полиязычная компетентность педагога – это способность и готовность педагога успешно осуществлять межкультурную полиязычную коммуникацию, основанную на знаниях этнопедагогических основ народных традиций, которая способствует формированию у обучающихся интереса к познанию многообразия языков в социуме, воспитанию позитивного отношения к представителям разных культур, созданию благоприятных условий для межкультурного взаимодействия и творческой направленности личности в педагогической деятельности в мировом культурно-образовательном пространстве.

Педагогические условия – это важные обстоятельства, которые определяют достижение высокого уровня сформированности полиязычной компетентности у будущих педагогов на этнопедагогических основах народных традиций Казахстана в вузе.

В качестве педагогических условий для формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов в вузе являются сотрудничество педагога и студентов при решении полиязычных образовательных задач; формирование у обучающихся полиязычной ориентации поведения в образовательных ситуациях; знакомство с различными образовательными ситуациями на педагогической практике, овладение личным опытом в умении транслировать этнопедагогические основы народных традиций в образовательном процессе; поддержка будущего педагога в выражении личностной позиции в полиязычном взаимодействии с целью эффективного воздействия на сознание и линию поведения других в поликультурном образовательном пространстве; формирование у будущего педагога саморегуляции и самоконтроля в полиязычной деятельности; органическое включение полиязычного опыта в процесс профессиональной и социальной самореализации.

Рассмотрим процесс формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов с применением кейс-задачи «Этнокультурный тур» на занятии учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы». Сюжет данной кейс-задачи: Студент М. приехал с другом С. из Италии по академической мобильности в Казахстан в Евразийский национальный университет имени Л. Гумилева. Поскольку нравится эта страна, они решили учить казахский и русский языки. Так как они длительное время находятся в Астане, уже подружились со многими ребятами. Но чтобы узнать больше о Казахстане, о жизни людей, достопримечательностях, решили отправиться в трехдневный этнокультурный тур по Казахстану. И они обратились за помощью в агентство по организации туров. Цель работника агентства продать успешно тур, при этом быть доброжелательным, позитивно настроенным по отношению к гостям в Казахстане.

На занятии учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы» будущие педагоги приняли участие в деловой игре «Большая стирка». Будущим педагогам предлагается обсудить актуальные традиции семейного воспитания студентам разных национальностей и культур. Роли заранее назначаются преподавателем. Будущие педагоги в ходе беседы приводят примеры воспитания детей в той или иной культуре на русском, казахском, английском языках.

Мы понимаем, что формирование полиязычной компетентности будущего педагога предполагает не механическое внедрение построения знаний посредством вопросов и ответов, а последовательное использование системы полиязычного взаимодействия будущего педагога с народными традициями казахов. Это личный опыт образования себя, фиксирования всех связей и взаимовлияний мира и личности.

Следует отметить, что будущие педагоги были вовлечены в исследовательскую деятельность, направленную на изучение проблем межнациональных отношений, поликультурной среды Казахстана, полиязычного взаимодействия, формирования полиязычной компетентности и др.

Таким образом, диалогическое полиязычное образование представляется как полиязычные взаимодействия, созидание полиязычной личности, преобразование жизнедеятельности будущих педагогов. Перед нами стоит очень сложная задача создания таких условий в процессе приобщения к народным традициям казахов, при которых будущий педагог сможет пережить состояние эмоционального благополучия, не будет испытывать страх за неправильно сказанное слово и т. д.

Таким образом, можно сделать выводы, что использование содержательных возможностей и потенциала народных традиций Казахстана значительно расширило пути формирования полиязычной компетентности у обучающихся в образовании. Обращение к народным традициям Казахстана стало важным этнокультурным духовно-нравственным источником в формировании полиязычной компетентности у будущих педагогов в вузе.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества:* избранные труды. Москва: Искусство, 1986.
2. Библер В.С. *От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва*: Политиздат, 1991.
3. Бордовская Н.В. Новые технологии в образовании: истоки и причины активного развития и применения. *Непрерывное образование.* 2012; Выпуск 2: 5–9.
4. Галимзянова И.И. *Иноязычная коммуникативная готовность студентов в условиях языкового вуза*: монография. Казань: ООО «Редакционно-издательский центр «Школа», 2022.
5. Горюнова Л.В. *Подготовка молодого педагога к формированию индивидуальной профессиональной траектории: теоретические аспекты и практика реализации*: монография. Таганрог: Южный федеральный университет, 2021.
6. Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. (Утверждена постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г., № 248). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан*. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248

7. Хазова С.А., Хатит Ф.Р. *Поликультурная компетентность педагога:* монография: монография. Майкоп: ЭлИТ, 2015.
8. Эрдниева Э.В., Кекеева З.О., Эльдерова М.З. Особенности формирования коммуникативной компетенции бакалавров гуманитарного профиля в условиях поликультурной среды. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018; Т. 12, № 4: 111–115.

References

1. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva:* izbrannye trudy. Moskva: Iskusstvo, 1986.
2. Bibler B.C. *Ot naukoucheniya k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek. Moskva*: Politizdat, 1991.
3. Bordovskaya N.V. Novye tehnologii v obrazovanii: istoki i prichiny aktivnogo razvitiya i primeneniya. *Nepreryvnoe obrazovanie.* 2012; Vypusk 2: 5-9.
4. Galimzyanova I.I. *Inoyazychnaya kommunikativnaya gotovnost' studentov v usloviyah yazykovogo vuza*: monografiya. Kazan': OOO «Redakcionno-izdatel'skij centr «Shkola», 2022.
5. Goryunova L.V. *Podgotovka molodogo pedagoga k formirovaniyu individual'noj professional'noj traektorii: teoreticheskie aspekty i praktika realizacii*: monografiya. Taganrog: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2021.
6. Koncepciya razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazahstan na 2023-2029 gody. (Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 g., № 248). *Informacionno-pravovaya sistema normativnyh pravovyh aktov Respubliki Kazahstan*. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248
7. Hazova S.A., Hatit F.R. *Polikul'turnaya kompetentnost' pedagoga:* monografiya: monografiya. Majkop: `EIIT, 2015.
8. `Erdnieva `E.V., Kekeeva Z.O., `El'derova M.Z. Osobennosti formirovaniya kommunikativnoj kompetencii bakalavrov gumanitarnogo profilya v usloviyah polikul'turnoj sredy. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2018; T. 12, № 4: 111-115.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-370-372

Ahmadova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor of the Department of Chechen Philology, Chechen State University named after. A.A. Kadyrov, Grozny, E-mail: Akhmadova-64@mail.ru*
Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasian Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*
Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN STUDENTS BY MEANS OF CASE TECHNOLOGIES. The article examines the essence of the concepts "communicative competence" and "communicative abilities". Features of the use of case technologies in teaching students and the possibilities of this technology in teaching foreign languages have been identified. It is concluded that the use of case technologies contributes to the development of communicative abilities in students. The cases reproduce real life situations, motivating students to use the language as in real situations that require communication in English. The shared decision process naturally involves them in negotiation, persuasion, and expression of their needs and ideas. By stimulating natural language situations, games make it possible to hide the real purpose of the exercise, so that students forget that they are currently in a lesson and learning to use a foreign language.
Key words: **communication abilities, communicative competence, student, case technology, foreign language**

З.М. Ахмадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Akhmadova-64@mail.ru*
Р.А. Кучмезов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*
А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье изучена сущность понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативные способности»; выявлены особенности применения кейс-технологий в обучении студентов и возможности данной технологии в обучении иностранным языкам. Сделан вывод о том, что применение кейс-технологий способствует развитию коммуникативных способностей у студентов. Кейсы воспроизводят реальные жизненные ситуации, мотивируя учащихся использовать язык в реальных ситуациях, требующих общения на английском языке. Процесс совместного решения естественным образом вовлекает их в переговоры, способствует убеждению, выражению своих потребностей и идей. Стимулируя естественно-языковые ситуации, игры позволяют скрыть настоящую цель упражнения, благодаря чему учащиеся забывают, что в данный момент находятся на уроке и учатся использовать иностранный язык.
Ключевые слова: **коммуникативные способности, коммуникативная компетенция, студент, кейс-технологии, иностранный язык**

В настоящее время одним из приоритетов высших учебных заведений является подготовка современных специалистов, обладающих коммуникативной компетентностью, способных работать в различной социальной среде, общаться с разными категориями граждан, эффективно и толерантно взаимодействовать с представителями различных культур, быть мобильными и способными к постоянному творческому саморазвитию.

Обучение иностранным языкам в вузе на современном этапе нуждается в поиске наиболее эффективного, комплексного метода, который будет мотивировать обучающегося как к учебному процессу, так и к выстраиванию личной стратегии самообучения иностранному языку. Таким образом, применение инновационных и интерактивных методов на занятиях иностранного языка все больше практикуется преподавателями. Большой популярностью пользуется кейс-технология обучения.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса развития коммуникативных способностей у студентов средствами кейс-технологий.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативные способности»; выявить особенности применения кейс-технологий в обучении студентов и возможности данной технологии в обучении иностранным языкам.

Научная новизна статьи состоит в выявлении особенностей применения кейс-технологий в обучении студентов и возможностей данной технологии в обучении иностранным языкам.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативные способности»; выявлении особенностей применения кейс-технологий в обучении студентов иностранным языкам.

Практическая значимость заключается в выявлении возможностей применения кейс-технологии в обучении студентов иностранным языкам.

Методы исследования: анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования, опыта применения кейс-технологий в обучении студентов вуза.

Будущие специалисты должны обладать межличностными, межкультурными и социальными компетенциями. Коммуникативная компетенция является комплексным понятием, включающим межкультурную, профессиональную и коммуникативную компетенции [1, с. 232].

Под коммуникативной компетенцией понимается способность к реализации речевого поведения с использованием языковых стратегий и тактик. Умение верно выражать мысли на русском и иностранном языке определяет успешность коммуникации. Языковая практика по решению коммуникативных задач обеспечивает сокращение разрыва между знанием лексики, фонетических правил и грамматических норм и применением полученных знаний на практике. При коммуникативном взаимодействии также необходимо преодолевать влияние языковой интерференции – употребления норм родного языка при общении на иностранном.

Профессиональная коммуникация – это тип коммуникации, который используется для обмена информацией в деловой среде. Профессиональная коммуникация относится к эффективным письменным, устным, цифровым или визуальным сообщениям в контексте бизнес-среды. Написание деловых элек-

тронных писем или проведение публичных выступлений играет важную роль в современном мире. Устное общение также имеет решающее значение для карьерного роста.

Важный навык, которому необходимо обязательно следовать в рамках профессиональной коммуникации, – это точность. Непредоставление точной информации может привести, например, к потере доверия клиентов компании или к судебным разбирательствам. Также важную роль в профессиональной коммуникации играет ясность. Ясное выражение в выражении мыслей позволяет передавать четкие сообщения как в устной, так и в письменной коммуникации.

При отсутствии взаимопонимания внутри рабочей команды могут быть не достигнуты цели всей компании. При подготовке коммерческого предложения клиентам от четкости зависит результат тендера. Ориентация на собеседника – также навык, который необходимо развивать для эффективной деловой коммуникации. Следует учитывать межкультурный аспект, личностные характеристики и эмоциональный фон собеседника. При подготовке к деловой встрече с иностранными партнерами важно подготовить план встречи и зафиксировать ключевые вопросы в повестке встречи.

Необходимо заблаговременно отправить повестку встречи другой стороне. Также на подготовительном этапе важно распределить роли в команде. В письменной коммуникации также необходимо поддерживать последовательность при обмене сообщениями. Хорошим тоном считается указание темы письма, использование вежливого обращения, сохранение истории переписки и оперативный ответ на письма.

Чтобы деловое общение было эффективным, необходимо, чтобы слушатель активно слушал говорящего, а не слышал только то, что он хочет услышать, или только отдельные части обсуждения. В рамках активного слушания успех коммуникации зависит также от навыка задавать уточняющие вопросы и не сосредотачиваться только на собственном мнении.

Менеджеры или работодатели ценят тех сотрудников, которые обладают хорошими навыками убеждения, поскольку это оптимизирует как индивидуальную, так и организационную производительность. Убеждение помогает влиять на отношение и поведение аудитории, клиентов и различных заинтересованных сторон, повышая шансы на достижение успеха, анализировать все стороны ситуации, сопереживать, чтобы понять эмоции каждого, и эффективно решать любые проблемы. Управление конфликтами подразумевает способность решать профессиональные проблемы с помощью сострадания и терпения. [2, с. 11–18].

В этой связи развитие коммуникативной компетенции и «коммуникативных способностей у студентов – будущих специалистов крайне важный процесс и наша задача состоит в том, чтобы выявить возможности кейс-технологий в обучении иностранным языкам.

Метод case-study признается одним из эффективных методов обучения иностранным языкам, включающим в себя имитационный метод, «который основывается на анализе реальных ситуаций и решении конкретных задач (кейсов)» [3, с. 315].

Метод case-study относится к прогрессивным интерактивным методам, который используется в обучении иностранному языку как метод совершенствования навыков, в том числе навыка говорения. Появился данный метод в первой половине XX века в Соединённых штатах Америки в Школе бизнеса Гарвардского университета, с помощью данного метода студентов обучали управленческим дисциплинам. В России он был апробирован во второй половине XX века, в 90-е годы, поскольку обучение иностранным языкам требовало обновлений, в том числе содержательности дисциплины и введения интерактивных методов в процесс обучения. Метод case-study применяется на занятиях иностранного языка для решения различных образовательных задач посредством обсуждения ситуаций и проблем при участии преподавателя и учащихся в процессе коммуникации. Кейс – это определённая ситуация, актуальная для обсуждения и содержащая некоторую проблему в той или иной сфере жизни, которую следует разрешить. При применении данного метода студенты решают определённую задачу или проблему, которая имеет отношение к реальной жизни и представляет для обучающихся непосредственный интерес. Кейс предлагается педагогом для анализа, обобщения и поиска возможных решений, принятия общего решения в сотрудничестве с коллективом класса. Обычно кейсы разрабатываются педагогом в письменном формате, часто в кейс включаются реальные жизненные ситуации, имевшие место быть в процессе работы, обучения, взаимодействия в обществе.

Можно выделить следующие цели метода case-study в обучении иностранному языку: углубленное изучение предмета, что соответствует интересующему нас в рамках настоящей работы профильному обучению старших школьников, а также подготовке к различным экзаменам, включая государственные работы и олимпиадные конкурсы. Кроме того, кейс учитывает высказывание каждого обучающегося в процессе обсуждения проблемной ситуации, позволяет составлять выражения в устной форме в доступном говорящему объёме, что означает индивидуализацию учебного процесса, развитие личности обучающихся, соответствие воспитательным целям обучения.

Рассмотрим подробнее, как происходит работа с кейсом на занятиях по формированию коммуникативных способностей. Изначально для подготовки учащихся к диалогу и дискуссии в рамках кейсового метода преподаватель готовит студентов к предстоящему занятию, включая в работу ряд лексических и грамматических заданий. На занятии преподаватель предлагает определённую проблемную ситуацию, которую обучающиеся сначала анализируют, затем предлагают варианты её решения, обсуждают в группе предложения и на основе повторного анализа предложенных решений составляют заключительное решение проблемы. После рассмотрения альтернативных выходов из ситуации учащиеся защищают свои предложения в рамках дискуссии и стараются совместно прийти к единому выходу из предложенной ситуации. Преподавателю при использовании данного метода предстоит отследить активность каждого участника коммуникации, убедиться, что каждый участник обосновывает свои решения, выполняет продуктивную работу.

Для активизации деятельности обучающихся на занятиях педагог подбирает кейсовые задания таким образом, чтобы ситуация имела высокую значимость для обучающихся: представляла интерес для подростков в профессиональной сфере, имела связь с личным опытом обучающихся.

Обсуждение, происходящее в ходе анализа и обоснования собственных решений, побуждает учащихся к подготовке и логическому выстраиванию своих высказываний на иностранном языке. Возможность использования иностранного языка в ходе дискуссии позволяет учащимся самостоятельно оценить свои коммуникативные способности, увидеть слабые стороны говорения на иностранном языке и получить дополнительный стимул к совершенствованию своих знаний и умений в области говорения. Кроме того, используя кейсы, связанные с профессиональным интересом студентов, преподаватель обеспечивает применение учащимися знаний на практике.

Создавая кейсовое задание в рамках метода case-study, преподавателю следует придерживаться следующих правил:

1. Составить короткое запоминающееся название для кейса;
2. Составить корректное введение проблемной ситуации, в которой описываются участники кейса: описываются все вводные данные предыстории так, чтобы она была понятна учащимся;
3. Обозначить смысл проблемы;
4. Описать основную часть так, чтобы была сохранена интрига и проблема ситуации, требующая анализа и решения;
5. Прописывается заключение.

Разработка кейса с целью применения на занятиях требует использования материала исключительно в письменном виде. При создании кейса помимо текста целесообразно использовать аудио- или видеоматериал, различные статьи, иллюстрации, таблицы и диаграммы.

Кейс-технология обладает множеством важных образовательных возможностей, поскольку обучающиеся получают новые знания, развивают кругозор, что способствует формированию мировоззрения и становлению личности, также обучающиеся учатся критическому мышлению, анализу ситуаций, что является немаловажным умением.

Кейс-технология включает в себя признаки следующих методов, широко используемых в образовательном процессе: метода моделирования, системного анализа, игрового метода, мысленного эксперимента, описания, метода классификации, проблемного, метода мозгового штурма, метода дискуссии. Данный метод в обучении иностранным языкам позволяет обучающимся совершенствовать монологическую речь, которая используется в аргументации доводов, мнений, решений по рассматриваемой проблеме, а также совершенствовать диалогическую речь, поскольку учащиеся ведут активное обсуждение ситуации в парах и мини-группах.

Работа с кейсом предполагает, что у обучающихся есть сформированный багаж знаний по теме, включая владение определённым грамматическим материалом, и активный словарь. Поэтому применять метод кейсовых ситуаций целесообразно на заключительных этапах изучения той или иной темы.

Перед началом работы с кейсом педагогу предстоит актуализировать знания обучающихся, повторить грамматический и лексический материал темы. Для выполнения могут быть предложены упражнения на повторение грамматических времён в английском языке, тренировку словообразования, упражнения на выбор подходящих лексических единиц и фраз по смыслу в тексте или другие упражнения, соответствующие изученным лексико-грамматическим навыкам и тематике.

Педагог может предложить дополнительные задания в качестве домашней работы, среди которых могут быть изучение научных статей, сбор аналитических данных с целью подготовки к работе с кейсом на уроке. После повторения грамматических и лексических конструкций, актуализации словарного запаса по теме начинается работа с проблемной ситуацией. Выделяются следующие этапы работы с кейсом:

– этап конфронтации, или вводный этап. Данный этап предполагает представление учащимся темы, задач кейса с вводными данными и описанием. Учащиеся знакомятся с ситуацией, определяют проблему, анализируют предлагаемую информацию;

– систематизация полученной информации. Имея перед собой текст кейса, в котором описана конфликтная ситуация, обучающиеся в первую очередь приступают к её анализу, чтобы определить, какая основная проблема присутствует, что является корнем конфликта, какие факторы повлияли на его развитие. На данном этапе учащиеся выписывают ключевые слова и фразы, присутствующие в тексте. Учащиеся, опираясь на свой опыт и имеющиеся знания, анализируют, на что стоит опираться при решении кейса, насколько полученные ранее све-

дения по теме подходят задачам кейса. На данном этапе также могут появиться первые аргументы относительно предложенной ситуации;

– резолюция, или выступление. Учащиеся делятся своими первичными наработками по кейсу, в ходе ответов на вопросы преподавателя предоставляют собранные ими на втором этапе данные по кейсу, озвучивают свои мысли по поводу решения кейса;

– дискуссия. Обучающиеся в парах или в малых группах обсуждают, дополняют, систематизируют наработки по предыдущим этапам. Далее обучающиеся презентуют свои решения перед классом, в ходе дискуссии взаимодействуют остальные группы, дополняя или отрицая информацию презентующего. В процессе каждая группа защищает своё решение, аргументирует, почему именно предоставленное ими решение является наиболее эффективным. На данном этапе обучающиеся учатся критическому мышлению и сотрудничеству, поскольку без данных умений прийти к общему заключению невозможно;

– заключение и рефлексия. Последний этап работы с кейсом предполагает выбор конечного решения, подведение итогов дискуссии. Учащиеся делают выводы по кейсу, отвечая на вопросы педагога, анализируют свой вклад в решение поставленных задач [4, с. 49].

Кейс-задания помогают развить у студентов осознание того, что для решения проблемы они должны выбрать творческий подход или виды деятельности, которые приведут их к конечной цели при совместном решении поставленной задачи. При таком подходе они приобретают новый опыт и полезные знания. Кейс-метод сочетает в себе силу повествования с критическим обсуждением, обменом опытом и строгой академической практикой и теорией.

Кейс-задания – неотъемлемый элемент современного высшего образования. Успех и успеваемость студентов гарантируют правильно организованные занятия, доброжелательная атмосфера, интересные занятия и правильный выбор разнообразных и привлекательных форм деятельности. Правильно подобранные в соответствии с уровнем подготовки и индивидуальными потребностями группы кейс-задания успешно пробуждают энтузиазм у студентов. Отношение студентов к изучению иностранных языков находится в строгой зависимости от привлекательности занятий и ощущения полезности полученных навыков.

Студенты обнаруживают, что их самые фундаментальные убеждения и утверждения подвергаются сомнению по мере того, как они учатся мыслить шире и более эффективно. Студенты возьмут на вооружение новые идеи и концепции, развивая навыки для своей последующей управленческой карьеры. Кейсы позволяют развивать навыки работы в группах, тайм-менеджмента, создания презентаций.

При этом для каждой группы обучающихся кейс-задания должны соответствовать целям обучения и знаниям. При планировании занятия, на котором педагог будет использовать метод кейс-стади, необходимо обращать внимание на соответствие видов кейсов и целей обучения:

– закрытые кейсы, основанные на фактах (подходят для анализа);

– незавершенные открытые кейсы, где результаты еще неясны, заставляющие студентов делать предположения и выводы;

– вымышленные кейсы, составленные преподавателем (должны отражать реальную проблему или ситуацию);

– кейсы как части документов (газетные статьи, отчеты, сборники данных, автобиографии и т. д.).

По мнению Спициной Д.В., кейс-метод позволяет смоделировать определенный образ жизни и профессиональные ситуации. В этом контексте повседневные занятия (такие как встречи с людьми, походы в кафе, поездки в отпуск, путешествия, болезни и т. д.) в основном проводятся в рамках общего курса английского языка. Курс делового английского, соответственно, использует деловые ситуации (такие как конференции, переговоры, презентации, интервью, соглашения и т. д.). Атмосфера таких занятий в основном неформальная и способствует как развитию разговорных навыков, так и преодолению языкового барьера. В рамках кейс-метода формулируют и идентифицируют проблемы, а также постоянно выявляют и проверяют гипотезы. Во время групповых занятий возникают вопросы, связанные с конкретным случаем, на которые учащиеся не могут ответить. Для внедрения данного метода требуется внимательный и активно вовлеченный преподаватель [5, с. 240–244].

Главная особенность коммуникационного метода заключается в том, что преподаватель целенаправленно не использует родной язык студентов во время семинаров. Студенты должны общаться с преподавателем и друг с другом только на английском языке. Грамматические правила и значения неизвестных слов в этом случае объясняются учителем с помощью жестов, картинок и графики или слов и выражений, знакомых студентом. Данный метод позволяет студентам начать думать на английском языке.

Кейс может быть также использован в рамках коммуникативного подхода при условии обсуждения результатов и их представления, например, в форме презентации с дальнейшим обсуждением результатов. В рамках обсуждения преподаватель является фасилитатором, который направляет и организует дебаты и дискуссии, касающиеся интересных, а иногда и противоречивых тем. В непринужденной атмосфере данный подход позволяет студентам вести открытый диалог и выражать личные мысли и мнения. Обмен спонтанными вопросами и ответами между учащимися способствует развитию беглой и естественной речи и увеличивает их активный словарный запас.

Данный метод позволяет развивать навыки критического мышления, командной работы, а также навыки поиска и анализа информации. Кейсы не являются ситуациями с вопросами закрытого типа, где существует единственно правильный вариант ответа. Кейсы могут содержать информацию о том, что произошло, чтобы студенты обсуждали ситуацию, исходя из доступного объема информации. Также кейсы по содержанию могут являться дилеммами, которые нацелены на принятие решений.

Работа с кейсом может проводиться как на протяжении всего занятия, так и занимать какую-то его часть. В зависимости от сложности проблемы кейса и наличия дополнительных материалов в виде аналитических данных, схем, диаграмм, видео- и аудиоматериалов, учитель может регулировать, сколько по времени занимает каждый этап работы. Например, этап разработки решения кейса в малых группах может быть вынесен в качестве домашней работы. Так, обучающиеся могут в домашних условиях собрать результаты работы в группах на уроке и подготовить презентацию для представления решения кейса на следующем занятии.

Метод case-study является эффективным и комплексным, поскольку развивает коммуникативные способности, учит работе с материалами в письменном и аудиовизуальном видах, толерантности, сотрудничеству и критическому мышлению, выполняя воспитательные и развивающие задачи обучения иностранным языкам. Успешность применения данного метода педагогом определяется не только степенью подготовленности учащегося, но и его мотивацией, интересом к теме, желанием рассмотреть предложенную проблему.

Таким образом, применение кейс-технологий способствует развитию коммуникативных способностей у студентов. Кейсы воспроизводят реальные жизненные ситуации, мотивируя учащихся использовать язык в реальных ситуациях, требующих общения на английском языке. Процесс совместного решения естественным образом вовлекает их в переговоры, убеждение, выражение своих потребностей и идей. Стимулируя естественно-языковые ситуации, игры позволяют скрыть настоящую цель упражнения, благодаря чему учащиеся забывают, что в данный момент находятся на уроке и учатся применять иностранный язык.

Использование метода case-study на занятиях позволит педагогу раскрыть тему, обучающимся дает возможность проявить свой творческий потенциал, использовать знания из личного опыта, соответствующие ситуации кейса, способствует в конечном итоге формированию коммуникативной компетентности студентов.

Библиографический список

1. Плиева А.О., Ахмадова З.М., Кучмезов Р.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 231–233.
2. Коряковцева Н.Ф., Щукин А.Н. Современная образовательная среда и преподавание иностранных языков. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2018; № 4: 11–18.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков).* Словарь: Оникс, 2019.
4. Плиева А.О., Арадахова М.Б. Формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством моделирования учебно-речевых ситуаций. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 47–50.
5. Спицина Д.В. Особенности технологии кейс-стади в мультимедийном пространстве. *Сборник статей магистрантов и аспирантов: Научный старт – 2022.* Москва, 2022: 240–244.

References

1. Plieva A.O., Ahmadova Z.M., Kuchmezov R.A. Formirovanie professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 231-233.
2. Koryakovceva N.F., Schukin A.N. Sovremennaya obrazovatel'naya sreda i prepodavanie inostrannyh yazykov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2018; № 4: 11-18.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov).* Slovar': Oniks, 2019.
4. Plieva A.O., Aradahova M.B. Formirovanie inoyazychnoj rechevoj kompetencii obuchayuschihsya posredstvom modelirovaniya uchebno-rechevyh situacij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 47-50.
5. Spicina D.V. Osobennosti tehnologii kejs-stadi v mul'timedijnom prostranstve. *Sbornik statej magistrantov i aspirantov: Nauchnyj start – 2022.* Moskva, 2022: 240-244.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 37.047 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-373-375

Bazayeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*

PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS. Modern society is faced with a problem of the lack of highly qualified specialists capable of making non-standard independent decisions, ready to quickly and flexibly respond to changing external economic, political, social conditions and labor market requirements. The key quality of such a specialist is the ability for professional and personal self-development, which is formed, first of all, in the process of professional training at a university. The article discusses issues of students' self-development from the point of view of the pedagogical potential of the university and the possibilities of pedagogical support for this process, defines the concept of professional and personal self-development, describes its essence and structure. Pedagogical support based on the integration of the pedagogical potential of the university and the personal potential of students is considered as the main form of pedagogical work to support the professional and personal self-development of students; the forms and methods of pedagogical support are described. Particular attention is paid to the organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of pedagogical support. The conclusion is substantiated about the need to improve pedagogical work in universities in order to develop professional and personal self-development skills among future specialists.

Key words: **professional and personal self-development, vocational education, pedagogical support, pedagogical support, organizational and pedagogical conditions, pedagogical potential**

Ф.У. Базаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Современное общество сталкивается с проблемой недостатка высококвалифицированных специалистов, способных к принятию нестандартных самостоятельных решений, готовых быстро и гибко реагировать на меняющиеся внешние экономические, политические, социальные условия и требования рынка труда. Ключевым качеством такого специалиста является способность к профессионально-личностному саморазвитию, которая формируется в первую очередь в процессе профессиональной подготовки в вузе. В статье рассматриваются вопросы саморазвития студентов с точки зрения педагогического потенциала вуза и возможностей педагогической поддержки этого процесса, дается определение понятию профессионально-личностного саморазвития, описывается его сущность и структура. В качестве основной формы педагогической работы по поддержке профессионально-личностного саморазвития студентов рассматривается педагогическое сопровождение, основанное на интеграции педагогического потенциала вуза и личностного потенциала студентов, описываются формы и методы педагогического сопровождения. Особое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям эффективности педагогического сопровождения. Обоснован вывод о необходимости совершенствования педагогической работы в вузах с целью формирования навыков профессионально-личностного саморазвития у будущих специалистов.

Ключевые слова: **профессионально-личностное саморазвитие, профессиональное образование, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, организационно-педагогические условия, педагогический потенциал**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования отечественной системы профессионального образования, которая в соответствии с общемировыми тенденциями призвана обеспечивать выпуск высококвалифицированных специалистов, готовых к принятию самостоятельных решений, способных и стремящихся к постоянному самосовершенствованию в профессиональной и личностной сферах [1–9]. Педагогический потенциал высших учебных заведений позволяет осуществлять профессиональную подготовку специалистов самого высокого уровня в полном соответствии с требованиями времени и социальным запросом общества. Однако на практике он далеко не всегда оказывается в полной мере реализованным в силу различных причин, в числе которых можно назвать недостаточное внимание педагогов к проблеме формирования навыков саморазвития студентов.

Цель исследования: обобщение научных данных, касающихся педагогических аспектов профессионально-личностного саморазвития студентов вуза.

Основные задачи: определение понятия профессионально-личностного саморазвития, его сущности и структуры; выявление педагогического потенциала вузов в контексте формирования навыков профессионально-личностного саморазвития студентов; выявление возможностей педагогической поддержки профессионально-личностного саморазвития студентов, определение форм и методов педагогического сопровождения в вузе; определение организационно-педагогических условий эффективности педагогического сопровождения в целях формирования навыков профессионально-личностного саморазвития студентов.

Методы исследования: теоретические анализ и обобщение; систематизация научных данных; дефиниция понятий.

Научная новизна исследования состоит в определении основных характеристик педагогического сопровождения как вузовской педагогической практики, осуществляемой в целях формирования навыков профессионально-личностного саморазвития студентов: сущности, структуры, форм и методов его реализации, организационно-педагогических условий эффективности.

Теоретическая значимость статьи определяется систематизацией и обобщением актуальных научных данных, выявлением универсальных закономерностей в рамках изучаемого феномена, а также возможностью использования результатов в дальнейших исследованиях.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов при разработке и планировании педагогической работы в вузах, направленной на формирование навыков профессионально-личностного саморазвития студентов.

Саморазвитие является предметом исследований целого ряда гуманитарных наук – психологии, социологии, философии, педагогики и др. В отечественной психологии проблема саморазвития личности рассматривается в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева и многих других. В.И. Слободчиков и Е.В. Исаев [6] рассматривают саморазвитие в качестве базового качества человека как субъекта собственной жизни, которую он способен преобразовывать в соответствии со своими стремлениями, желаниями, мотивами и ценностными установками. Педагогика саморазвития, реализуемая в форме педагогического сопровождения, находит отражение в работах В.Г. Маралова [3], Е.П. Сизинцевой [5], Н.О. Яковлевой [9], В. В. Неволиной [1].

Процесс саморазвития неразрывно связан с другими процессами самосовершенствования личности – самопознанием, самореализаций, самоопределением, самоорганизацией [7]. В педагогике саморазвитие рассматривается как готовность и способность к инициативному самообучению, самообразованию, самовоспитанию и самоуправлению, в структурной составляющей которого можно выделить несколько компонентов: мотивационный, интеллектуальный, коммуникативный и деятельностный.

Деятельностный компонент состоит в самостоятельном повышении уровня профессиональных знаний и навыков, освоении способов действий, направленных на развитие профессиональных качеств, поиск и переработку информации, в планировании и реализации действий по самообразованию, коррекции деятельности в зависимости от промежуточных и ожидаемых результатов, а также в саморефлексии.

Интеллектуальный компонент объединяет качества, характеризующие когнитивные способности, память, воображение, эмоционально-волевую сферу, творческий потенциал, определяющие готовность к интеллектуальному развитию.

Мотивационный компонент включает способность к целеполаганию, планированию и самоорганизации, выявлению приоритетов и распределению ресурсов в зависимости от значимости задач, регуляторные механизмы, позволяющие сконцентрировать волевые усилия на решении первостепенных вопросов, умение ориентироваться на успех и воспринимать неудачи как шаг к достижению цели, а также ценностные установки, определяющие цели и направления деятельности.

Коммуникативный компонент определяет способность устанавливать доброжелательные отношения с окружающими, вести конструктивный диалог с коллегами, друзьями, включает навыки делового общения, умение решать конфликты, использовать стили общения адекватно коммуникативной ситуации.

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, саморазвитие специалиста, как профессиональное, так и личностное, служит основой его профессиональной компетентности, которая формируется вследствие обучения, актуализации жизненного и профессионального опыта и самоорганизации [2]. Профессиональная подготовка в вузе призвана стимулировать саморазвитие будущего специалиста, обеспечивая базовую основу профессиональных знаний и умений и мотивируя

его к самосовершенствованию на протяжении всей дальнейшей жизни. Современная педагогическая практика накопила значительный опыт использования разнообразных технологий, способствующих саморазвитию индивидуума. Интеграция таких технологий в учебно-воспитательный процесс представляет собой эффективный метод разрешения противоречия между массовостью обучения в профессиональном образовании и индивидуальным подходом к профессиональной подготовке.

Существующие возможности и прогнозы по оптимизации профессиональной подготовки во многом предопределяют вариативность инновационного подхода к проблеме формирования профессионально значимых качеств личности специалиста. Во многом прошлые подходы к развитию личностно-профессиональных качеств специалиста были ориентированы на выявление и оценку уже сформированных качеств, современный же акцент делается на повышение уровня компетенций. Начиная с нормативной и стандартизированной документации, в области профессионального образования уже предопределены ключевые компетенции, которыми должен обладать будущий специалист. На практическом уровне реализуются различные тренинги, стажировки, тьюторские кейсы, коучинг, менторство, а также профессионально ориентированные игровые техники [4]. Профессиональное погружение представляет собой практическую акклиматизацию к профессии, в рамках которой моделируются аутентичные задачи определенного сектора профессиональной деятельности и осуществляются попытки их решения [8].

Таким образом, важнейшей задачей вуза становится создание оптимальных условий для саморазвития и самосовершенствования студентов с тем, чтобы подготовить специалистов, готовых и способных к самостоятельному принятию решений, успешной адаптации в обществе и самореализации в профессиональной среде. Ключевую роль в создании таких условий играет педагогическое сопровождение студентов, предполагающее психолого-педагогическую помощь в преодолении затруднений в адаптации к вузовским формам обучения, трудностей в освоении профессии, организационных, психологических, коммуникативных барьеров. Педагогическое сопровождение призвано создавать ситуацию успеха, способствовать повышению профессиональной мотивации и развитию профессионального самосознания. Педагогическое сопровождение является одной из форм педагогической практики, включающее мотивирование к освоению профессии, информирование в профессиональной сфере, проектирование образовательных траекторий и выбор стратегий саморазвития. Описанные процессы осуществляются с опорой на педагогический потенциал вуза и личностный потенциал студента [1]. Педагогическое сопровождение обеспечивает целенаправленность и непрерывность процесса профессионально-личностного саморазвития студентов. Педагогический потенциал современного вуза в контексте поддержки личностно-профессионального саморазвития студентов включает:

– материально-техническое оснащение вуза, включая научно-исследовательские лаборатории, библиотечную сеть, культурные и спортивные объекты;

– информационную среду, обеспечивающую доступ к цифровым образовательным ресурсам, медиаресурсам, платформам онлайн-обучения, предполагающую современное техническое и программное оснащение;

– научно-исследовательскую деятельность с активным привлечением студентов к участию в научных проектах;

– практико-ориентированное обучение в тесном контакте с потенциальными работодателями и возможностью приобретать профессиональные навыки, в том числе и в условиях реальных производств и организаций;

– спортивную и культурно-массовую работу (конкурсы, соревнования, фестивали).

Основными формами и методами педагогической поддержки профессионально-личностного саморазвития студентов вуза являются индивидуальные консультации (наставничество), мастер-классы, онлайн-обучение, руководство профессиональными проектами.

1. Индивидуальные консультации (наставничество). Преподаватель-наставник (куратор, научный руководитель или преподаватель-предметник) во время индивидуальных встреч со студентами помогает им выявить пробелы в знаниях, разработать стратегию и тактику саморазвития, определить конкретные шаги по устранению недостатков, подобрать информационные ресурсы и методы самосовершенствования.

2. Мастер-классы. Специальные семинары и мастер-классы по саморазвитию, организуемые в рамках педагогической поддержки, направлены на расширение знаний и освоение инструментов саморазвития – методик, техник и тренингов по самоорганизации, деловой коммуникации, развитию памяти, внимания, повышению продуктивности деятельности и других необходимых навыков.

3. Онлайн-обучение. В рамках педагогической поддержки студентов ориентируют в выборе цифровых информационных ресурсов, онлайн-курсов и платформ дистанционного обучения, предлагая ресурсы, наиболее соответствующие индивидуальной стратегии и тактике саморазвития.

4. Руководство профессиональными проектами. Студентам предлагается участвовать в научно-исследовательских и практических профессиональных проектах, что позволяет уже на этапе обучения погрузиться в будущую профессию, на практике осваивать профессиональные и коммуникативные умения и навыки, а также развивать личностные профессиональные качества.

Эффективность педагогического сопровождения личностно-профессионального саморазвития студентов вузов зависит от соблюдения следующих организационно-педагогических условий: обогащение содержания профильного образования нравственно-этическим компонентом; интеграция внешних (педагогического потенциала вуза) и внутренних (личностного потенциала студентов) факторов саморазвития; разработка стратегий профессионально-личностного саморазвития.

1. Обогащение содержания профильного образования нравственно-этическим компонентом осуществляется путем включения в курс обучения гуманитарных дисциплин этической и эстетической направленности: «История профессии», «Профессиональная этика», «Культура делового общения», «Человек и культура» и т. д. Изучение подобных курсов позволяет студенту выйти за рамки выбранной профессии, расширить свой кругозор, что способствует повышению мотивации и развитию профессионального самосознания.

2. Интеграция внешних и внутренних факторов осуществляется в процессе взаимодействия «студент – преподаватель – студенческая группа» и предполагает активное включение студентов в использование педагогического потенциала вуза, а именно: участие в проектах и мероприятиях, вызывающих наибольший интерес и соответствующих внутренним потребностям, способностям и склонностям; в сетевых научных и культурных сообществах; в семинарах и тренингах по саморазвитию; в научных и творческих олимпиадах, конкурсах, семинарах и конференциях.

3. Разработка стратегий профессионально-личностного саморазвития включает обзор и классификацию стратегий, выбор позитивных стратегий и индивидуальных тактик профессионально-личностного саморазвития. Предполагает индивидуальные консультации, групповые семинары и тренинги, форсайт-площадки, взаимодействие с потенциальными работодателями при активной организационной поддержке со стороны вуза.

Таким образом, применение разнообразных форм и методов педагогической поддержки с использованием современных технологий и инновационных педагогических техник при соблюдении названных организационно-педагогических условий будет способствовать профессионально-личностному саморазвитию будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Профессионально-личностное саморазвитие представляет собой целенаправленный процесс инициативного самообразования и самосовершенствования в профессиональном и личностном планах с целью приобретения профессионально значимых знаний, умений и навыков, а также изменения личностных характеристик. Саморазвитие осуществляется в процессе целенаправленной деятельности и складывается из деятельностного, интеллектуального, мотивационного и коммуникативного компонентов. Формирование готовности студентов к саморазвитию служит одной из основных задач высшего профессионального образования. Основной формой педагогической работы по поддержке профессионально-личностного саморазвития студентов вуза является педагогическое сопровождение, основанное на интеграции педагогического потенциала вуза и личностного потенциала студентов. Эффективность педагогической поддержки, осуществляемой в целях формирования готовности студентов к саморазвитию, зависит от соблюдения ряда организационно-педагогических условий, среди которых обогащение содержания профильного образования нравственно-этическим компонентом, интеграция внешних и внутренних факторов саморазвития, разработка индивидуальных стратегий профессионально-личностного саморазвития.

Библиографический список

1. Белоновская И.Д., Неволина В.В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития современного студента. *Вестник ОГУ*. 2019; № 5: 12–18.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; № 10: 8–14.
3. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития*: учебное пособие. Москва, 2004.
4. Неверова Н.В., Максимова Е.В. Формирование готовности студентов к саморазвитию. *Педагогика и психология образования*. 2017; № 1: 140–145.
5. Сизинцева Е.П. *Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тверь, 2016.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*: учебное пособие для вузов. Москва, 1995.
7. Сучкова Т.В. Саморазвитие студентов технического вуза в современных условиях. *ВЭПС*. 2020: 255–257.
8. Ткаченко П.В., Черней С.В., Ковалева Е.А. Погружение в атмосферу профессии: из опыта профориентационной работы медицинского вуза. *Высшее образование в России*. 2020; Т. 29, № 1: 125–134.
9. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012; № 4: 46–49.

References

1. Belonovskaya I.D., Nevolina V.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samorazvitiya sovremennogo studenta. *Vestnik OGU*. 2019; № 5: 12-18.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; № 10: 8-14.
3. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
4. Neverova N.V., Maksimova E.V. Formirovanie gotovnosti studentov k samorazvitiyu. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2017; № 1: 140-145.
5. Sizinceva E.P. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'nogo progressa obuchayuschihsya v proektnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tver', 2016.
6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub`ektivnosti*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1995.
7. Suchkova T.V. Samorazvitie studentov tehnicheskogo vuza v sovremennyh usloviyah. *V`EPS*. 2020: 255-257.
8. Tkachenko P.V., Chernej S.V., Kovaleva E.A. Pogruzhenie v atmosferu professii: iz opyta proforientacionnoj raboty medicinskogo vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 1: 125-134.
9. Yakovleva N.O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost'. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2012; № 4: 46-49.

Статья поступила в редакцию 02.11.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-375-377

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Legal Disciplines and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of the Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Khairulaeva A.Z., *senior teacher, Departments of Legal Disciplines and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FUTURE TEACHER BY MEANS OF SOCIAL DESIGN. In the article, based on a retrospective analysis of psychological and pedagogical literature, conceptual foundations of formation of a communicative culture among students are characterized. The authors use results of numerous observations of professionally oriented practical activities of students. Possibilities of social design in development of communicative skills among future teachers are identified, practical conclusions and recommendations for their implementation in practice are formulated. The authors conclude that social design is not only a tool for the formation of communicative competence, that is, it solves not only educational tasks, but also creates conditions for independent research of students, encouraging them to develop orientation skills and independent decision-making. The introduction of such innovative methods as project-based learning into traditional learning is a prerequisite for solving educational problems, because the information management system is constantly evolving, which ensures the highest quality of the educational process.

Key words: **communicative culture, educational environment, communicative competence, social design, research activity**

П.Д. Гаджиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Р.В. Раджабова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

А.З. Хайрулаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В данной статье на основе ретроспективного анализа психолого-педагогической литературы охарактеризованы концептуальные основы формирования коммуникативной культуры у студентов. В работе, опираясь на результаты многочисленных наблюдений над профессионально ориентированной практической деятельностью студентов, определены возможности социального проектирования в развитии коммуникативных навыков у будущих педагогов, сформулированы практические выводы и рекомендации по их реализации в практической подготовке обучающихся. Авторы делают вывод о том, что социальное проектирование является не только инструментом для формирования коммуникативной компетентности, то есть решает не только образовательные задачи, но и создает условия для независимых исследований студентов, поощряя их к развитию навыков ориентации и самостоятельного принятия решений. Внедрение таких инновационных методов, как проектное обучение, в традиционное обучение является необходимым условием в решении образовательных проблем, ведь система управления информацией постоянно развивается, что обеспечивает высочайшее качество образовательного процесса.

Ключевые слова: **коммуникативная культура, образовательная среда, коммуникативная компетентность, социальное проектирование, исследовательская деятельность**

Современные изменения в социуме детерминировали необходимость формировать у будущих работников образования коммуникативную компетентность, учитывающую особенности взаимодействия современных педагогов с учащимися, с личностными особенностями обучающихся.

Кардинальные социально-экономические и политические изменения, происходящие в стране, все более демонстрируют важность дальнейшего совершенствования института социального управления, на который возлагаются сложнейшие задачи сознательного и целенаправленного преобразования всех форм общественной жизни государства. В этих условиях объективно возрастает роль социального проектирования. В связи с этим возникает проблема подготовки будущих учителей к реализации профессиональной педагогической деятельности средствами социального проектирования [1–7] Социальное проектирование может внести свой существенный вклад в проблему формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов.

Цель данной статьи заключается в изучении феноменов формирования коммуникативной компетентности у будущего педагога средствами социального проектирования.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы)

Научная новизна статьи определяется изучением возможности формирования коммуникативной компетентности у будущего педагога средствами социального проектирования.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формировании коммуникативной компетентности у будущего педагога средствами социального проектирования в образовательной среде вуза.

Практическая значимость состоит в том, что статья будет полезна для преподавателей, занимающихся социальным проектированием.

Использование проектной деятельности, связанной с образованием и обучением, стало особенно активным во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации в сфере образования. Постепенно происходила гуманитаризация проектных подходов, которая характеризовалась внедрением в методологию проектирования философских, культурологических и психологических знаний. В этой связи симптоматична интерпретация проектирования как культурной формы образовательных инноваций.

Как показало изучение психолого-педагогической литературы, социальное проектирование способствует психофизическому, нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся. Социальное проектирование существенно активизирует и укрепление их задатков и способностей, призвания; способствует включению выпускников в будущую успешную трудовую деятельность и в систему общечеловеческих нравственных ценностей; содействует обучению и удовлетворению деятельности обучающихся и их познавательных потребностей; создает условия для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования.

Таким образом, проблема проектирования выходит на одно из первых мест в теории педагогики и практике педагогической деятельности.

Как показывает ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы, проектирование, сложившееся в технических отраслях знания, к середине XX века получило широкое распространение и в гуманитарной сфере: появились организационно-конструкторские, экономические, профессиональные, экологические, педагогические и другие виды социального проектирования. Использование проектной деятельности, связанной с образованием и обучением, стало особенно активным во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации в сфере образования. Постепенно происходила гуманитаризация проектных подходов, которая характеризовалась внедрением в методологию проектирования философских, культурологических и психологических знаний. В этой связи симптоматична интерпретация проектирования как культурной формы образовательных инноваций.

Внедрение как такового термина «проектирование» в образовательную сферу, его адаптация к новой среде, трансформация в понятие «педагогическое проектирование» предполагает решение цикла методологических проблем, поскольку влечет за собой расширение терминологического пространства науки, пересмотр отдельных подходов к определению традиционно сложившихся педагогических категорий.

В целом можно отметить, что педагогическое проектирование – это деятельность, которая осуществляется в условиях образовательного процесса и направлена на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

Анализ практического опыта применения проектной методики показывает, что социальное проектирование в настоящее время охватывает образовательные системы различного уровня (федерального, регионального, муниципального).

Как показывает практика, профессиональная компетентность педагога во многом определяется следующими компетенциями:

– способность педагога диагностировать личность учащихся,
– умение диагностировать эффективность педагогического процесса,
– способность прогнозировать и моделировать педагогический процесс.

Все эти компетенции образуют так называемую проектную культуру. В этой связи следует подчеркнуть важную роль вузовской практики в формировании проектных навыков у будущих педагогов. Анализ содержания основных профессиональных программ бакалавриата по направлению подготовки 44.0.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и магистратуры по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование показывает, что теория и методика педагогического проектирования слабо развиты в содержании профессиональной подготовки.

Требования федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения определяют значимость и необходимость специальной подготовки студентов педагогического вуза к данному виду деятельности, основанной на вовлечении их в технологический процесс.

В качестве примера приведем ОПОП бакалавриата по направлению подготовки 44.0.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Право» и «Обществознание», в структуру учебного плана которого включены не только дисциплины, но и отдельные типы практик, целью которых и является формирование проектной компетентности.

К примеру, учебная проектно-технологическая и учебная технолого-методическая практики, при прохождении которых студент должен владеть навыками самостоятельного подбора оригинальной идеи-проекта, а также готовностью выполнения проектно-исследовательской работы с применением современных образовательных технологий, в частности ИКТ-технологий.

Это предполагает составление алгоритмических предписаний проектирования различных объектов на основе обобщенных методов педагогического проектирования, определение задач диагностики, оформление документации и сопутствующий технологический анализ.

На основании вышеизложенного следует отметить, что современная дидактика декларирует новые требования к роли и образу отечественного педагога, который должен стать в авангарде перемен, инноватором, который призван воспитать человека, способного жить в XXI веке, что, в свою очередь, станет залогом сплоченности, экономического развития и конкурентоспособности государства. Главным достижением образовательной реформы должна стать академическая свобода и широкая траектория педагогического движения для преподавателя, который творчески и постоянно работает над собой. Преподаватель сможет собственноручно готовить авторские учебные программы, самостоятельно выбирать методическое обеспечение, внедрять современные стратегии и средства обучения; активно выражать и воплощать в практику собственное профессиональное мнение и педагогический опыт. Учитывая приведенные выше факты, можем констатировать, что существенным изменениям должен подвергнуться процесс развития и профессиональной и коммуникативной компетентности педагога, его содержание, составляющие и технологии модернизации.

Учитывая приведенные соображения, на современном этапе обновления содержания педагогического образования особое значение приобретает социальное проектирование, ведущая задача которого заключается в обеспечении перехода от традиционной к компетентностной модели образования. В данном контексте социальное проектирование определяется нами как система запланированных и реализованных практических действий, необходимых условий и средств для достижения поставленных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей.

Также следует отметить, что возможность, которая открывается перед студентами, разрабатывающими конкретный проект по решению социально значимой проблемы для внедрения в систему образовательной деятельности университета, стимулирует интерес студентов к переносу приобретенных навыков и умений в реальную проектную деятельность. Внедрение конкурсов социальных проектов в учебный процесс вузов, методическое и организационное обеспечение участия студентов в таких региональных, муниципальных и всероссийских конкурсах значительно повышают эффективность использования разработанной технологии. Также социальное проектирование даёт современной молодежи возможность заявить о себе, показать и проверить свои возможности, реализовать свои идеи и желания, найти новых друзей, обзавестись новыми знакомствами, улучшить свои навыки в коммуникативной компетентности, получить гранты на реализацию своих идей.

Вышеизложенные факты позволяют констатировать, что социальное проектирование держит курс на развитие студенческой молодежи, на их личностное и профессиональное становление. В частности, велика роль социального проектирования и в развитии коммуникативной компетентности студентов.

Во многом коммуникативная компетентность педагога зависит от способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты со студентами, с коллегами, администрацией.

В структуру коммуникативной компетентности входит система знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникации в конкретных условиях (в нашем случае – во время образовательного процесса).

Коммуникативная компетентность есть развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется и активизируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия.

Коммуникативную компетентность нельзя считать полностью сформированной на данном этапе осуществления профессиональной деятельности педагога. Она развивается на протяжении всей профессиональной педагогической деятельности, корректируется в процессе изменяющихся условий, наработанного личного опыта взаимодействия с обучаемыми.

Организация практической подготовки студентов, нацеленной на развитие профессионально значимых качеств личности у выпускника педагогического университета, ориентирует нас на то, что будущий учитель еще в условиях вузовской подготовки должен научиться использовать коммуникативные знания для выработки навыков культуры общения (вербальное – невербальное, рулевое – личностное, диалогическое – монологическое, манипулятивное – адаптивное), диагностировать свои коммуникативные возможности. Проблема заключается в том, что многие выпускники педагогических вузов хорошо владеют методикой обучения и знают методику внеурочной воспитательной работы, но они слабы в сфере установления и поддержания отношений с учениками и другими участниками педагогического взаимодействия.

В данном контексте под коммуникативной культурой будущего учителя мы понимаем то самое интегративное качество личности, включающее систему коммуникативных знаний, умений, навыков и способностей, определяющее позицию личности в педагогическом процессе, которое проявляется в его речевой деятельности и отражает речевые качества. Оно характеризуется совокупностью ценностных установок, коммуникативных знаний, умений и навыков, развитым коммуникативным сознанием, проявляется через владение вербальными и невербальными средствами коммуникации на практике в соответствии с правилами и нормами взаимодействия субъектов правовых отношений.

На основе вышесказанного были сформулированы основные подходы к моделированию процесса формирования коммуникативной культуры будущего учителя права по требованиям Госстандарта нового поколения (3++) к компетенциям выпускника вуза, и разработана конечная цель ее формирования как квалификационная характеристика учителя права. Квалификационная характеристика будущего учителя права включает высокие нравственные качества, педагогический такт и специальные способности, которыми должен овладеть выпускник в процессе учебной и рефлексивной деятельности в вузе.

Для этого будущий учитель должен:

– знать нормы и правила педагогического общения (речевые особенности, логико-информационные умения, внешний вид, жесты, мимика, проксемика);

– ценностно относиться к обучающемуся (профессионально-педагогические знания, эмпатические, идентификационные, рефлексивные качества, эстетические, этикетные коммуникативные поступки);

– знать собственные коммуникативные качества (конфликтность, трансактная позиция, коммуникативные способности);

– знать индивидуальные способности обучающегося (возрастные особенности, особенности психики, условия жизни, быта);

– владеть коммуникативной ситуацией (межличностные отношения в группе, стихийные ситуации, неизбежные ситуации, специально созданные ситуации).

В частности, коммуникативная культура будущего учителя рассматривается нами как качественная характеристика субъекта профессиональной педагогической деятельности, основанная на интеграции сформированных ценностей профессиональной педагогической деятельности, ценностей общения.

Такое понимание коммуникативной культуры предопределило наши подходы к выделению комплекса педагогических условий: социокультурный, аксиологический, структурно-функциональный. Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что они позволяют выявить сущностную характеристику и содержательные аспекты коммуникативной культуры, выделить структуру, определить содержание и уровни ее сформированности; они явились основой разработки модели развития коммуникативной культуры учителя права и выявления комплекса педагогических условий ее эффективного формирования.

В числе ключевых факторов, влияющих на развитие коммуникативных способностей личности будущего педагога, значимая роль принадлежит именно социальному проектированию как эффективному способу приобщения молодежи к командной работе, в процессе чего и осуществляется развитие коммуникативной культуры.

В процессе социального проектирования педагог может разрабатывать и реализовывать со студентами проекты социальной направленности, связанные с помощью населения в различных вопросах, организацией волонтерского движения, с профилактикой среди молодёжи алкоголизма, применения наркотических веществ, курения и т. д.

Педагогическая профессия, будучи самой гуманной и самой социальной, ориентирована не только на обучение, воспитание и развитие личности, но и на формирование у учащихся ценностных ориентиров и установок, гражданской позиции и социальной ответственности.

Многочисленные исследователи проблем профессионального педагогического труда отдают приоритет его коммуникативному компоненту, а эффективность педагогического общения в воспитательном отношении связывают с определенными свойствами, мотивами, позициями, направленностью личности учителя.

Коммуникативный аспект занимает в деятельности педагога значительное место, но коммуникативная компетентность – это не только и не сколько успешность будущего учителя в общении, сколько успешность реализации целей и задач обучения.

Как было отмечено выше, доминирующая роль в решении данной задачи принадлежит социальному проектированию, ставшему не только средством организации научно-исследовательской деятельности студентов, но и способом развития профессиональной культуры будущего педагога, в частности коммуникативной.

В целях определения возможностей социального проектирования в развитии коммуникативной компетентности будущего педагога в условиях профессиональной подготовки, нами было проведено экспериментальное исследование среди студентов старших курсов факультета управления и права.

Студентам было предложено выполнение социальных проектов с последующей защитой перед комиссией.

Примерные темы проектных работ были следующие:

– «Я – патриот»;
– «Ими гордится страна»;
– «Моя малая родина»;
– «Мы наследники победы» и т. п.

Крайне интересными получаются проекты, основанные на интеграции педагогических воздействий на студентов средствами различных дисциплин (например, иностранного языка [8], права [1]).

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что социальное проектирование является не только инструментом для формирования коммуникативной компетентности, то есть решает не только образовательные задачи, но и создает условия для независимых исследований студентов, поощряя их к развитию навыков ориентации и самостоятельного принятия решений. Внедрение таких инновационных методов, как проектное обучение в традиционное обучение, является необходимым условием в решении образовательных проблем, ведь система управления информацией постоянно развивается, что обеспечивает высочайшее качество образовательного процесса.

При работе над социальными проектами студенты используют знания из различных областей науки, что в целом способствует:

– лучшей адаптации в студенческом коллективе (это особенно важно для студентов 1 курса);
– формированию самостоятельности и инициативности;
– умению видеть проблему и принимать решения;
– развитию творческих способностей;
– формированию коммуникативных навыков взаимодействия в процессе совместного выполнения проектной деятельности.

Таким образом, социальное проектирование является не только инструментом для формирования коммуникативной компетентности, то есть решает не только образовательные задачи, но и создает условия для независимых исследований студентов, поощряя их к развитию навыков ориентации и самостоятельному принятию решений. Внедрение таких инновационных методов, как проектное обучение, в традиционное обучение является необходимым условием в решении образовательных проблем, ведь система управления информацией постоянно развивается, что обеспечивает высочайшее качество образовательного процесса.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Возможности социального проектирования в гражданско-правовом воспитании студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6.
2. Гурвич Е.М. Исследовательская деятельность студентов как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков поливерсионного исследования ситуаций. *Развитие исследовательской деятельности студентов*: методический сборник. Москва: Народное образование, 2021: 68–80.
3. Касярум К.В. *Формирование коммуникативной компетентности магистрантов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Черкассы, 2018.
4. Косогова О.О. *Метод проектов в практике современной школы*. Харьков: Издательство «Ранок», 2010.
5. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: мифы и реальность. *Педагогика*. 2007; № 10: 3–12.
6. Филимонюк Л.А., Савченко А.А. проектирование самообразовательной деятельности педагога профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 155–158.
7. Князьков Г.А., Филимонюк Л.А., Харченко Г.И. Проектирование образовательной среды неформального профессионально-педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 214–217.
8. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.

References

1. Gadzhieva P.D. Vozmozhnosti social'nogo proektirovaniya v grazhdansko-pravovom vospitanii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6.
2. Gurvich E.M. Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak mehanizm formirovaniya predstavlenij o poliversionnosti mira sozdaniya navykov poliversionnogo issledovaniya situacij. *Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov*: metodicheskij sbornik. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2021: 68-80.
3. Kasyarum K.V. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti magistrantov pedagogicheskih special'nostej v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Cherkassy, 2018.
4. Kosogova O.O. *Metod proektov v praktike sovremennoj shkoly*. Har'kov: Izdatel'stvo «Ranok», 2010.
5. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayuschee obrazovanie: mify i real'nost'. *Pedagogika*. 2007; № 10: 3-12.
6. Filimonyuk L.A., Savchenko A.A. proektirovanie samoobrazovatel'noj deyatel'nosti pedagoga professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 155-158.
7. Knyaz'kov G.A., Filimonyuk L.A., Harchenko G.I. Proektirovanie obrazovatel'noj sredy neformal'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 214-217.
8. Gadzaova L.P. *Razvitie nravstvenno-cennostnyh orientacij studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah `etnoregional'noj sistemy obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 371.38 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-378-380

Gadzhieva U.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Elementary Education, Dagestan State Pedagogical University named after R.G. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gapisova65@icioud.com*
Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Elementary Education, Dagestan State Pedagogical University named after R.G. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: E-mail: Italikla888@mail.ru*
Rashkueva Z.I., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Medicine, Dagestan State Pedagogical University named after R.G. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: rashkueva_afg@mail.ru*

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH PROJECT ACTIVITIES. The article examines the essence of environmental education, its wide distribution in the educational system of the whole world. The interrelation of environmental education with the priority policy of the UN and various states is determined. Attention is focused on the influence of external factors in the formation of the educational process in general education organizations. The specifics of educational work of ecological orientation as a component of the educational process in primary grades are determined. Approaches to the implementation of project activities of an ecological nature with the participation of younger schoolchildren are given. Using certain examples of environmental educational projects, the ways of improving the desired competencies by younger schoolchildren are revealed. The expediency of attracting the resources and capabilities of a leading university for the development of a methodological guide for the implementation of environmental school projects within a single system is determined by the example of the Kadyrov State Pedagogical University. The expediency of the indicated approach for instilling a conscious attitude of younger schoolchildren within the framework of project activities to the environment and natural resources of their native land is argued. Attention is focused on the transformation of the concept of educational work within the framework of the implementation of an environmentally oriented project by the efforts of younger schoolchildren. The expected approach on the part of the teacher is given, both for project activities and for educational work in relation to younger schoolchildren.

Key words: **project activity, environmental education, educational work, junior high school student, educational organization**

У.А. Гаджиева, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gapisova65@icioud.com*
Э.А. Рамазанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Italikla888@mail.ru*
З.И. Рашкуева, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: rashkueva_afg@mail.ru*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается сущность экологического образования, его широкого распространения в образовательной системе всего мира. Определяется взаимосвязь экологического образования с приоритетной политикой ООН и различных государств. Акцентируется внимание на влиянии внешних факторов при формировании образовательного процесса в общеобразовательных организациях. Определяется специфика воспитательной работы экологической направленности как компонента образовательного процесса в начальных классах. Приводятся подходы к реализации проектной деятельности экологического характера с участием младших школьников. На определенных примерах экологических учебных проектов раскрываются пути совершенствования младшими школьниками искомых компетенций. Определяется целесообразность привлечение ресурсов и возможностей ведущего университета для разработки методического пособия по реализации экологических школьных проектов в рамках единой системы на примере ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р.Г. Гамзатова». Аргументируется целесообразность обозначенного подхода для привития осознанного отношения младших школьников в рамках проектной деятельности к окружающей среде и природным богатствам родного края. Акцентируется внимание на трансформации понятия воспитательной работы в рамках реализации экологически направленного проекта усилиями младших школьников. Приводится ожидаемый подход со стороны педагога как на проектную деятельность, так и на воспитательную работу в отношении младших школьников. В статье делается вывод о том, что проектная деятельность раскрывает творческие и исследовательские возможности младших школьников, что для педагога означает отсутствие выраженности воспитательной работы, которая трансформируется в естественный познавательный процесс. Тем самым проектная деятельность является оптимальным педагогическим решением инновационного потенциала, которое может аккумулировать различные виды деятельности для достижения конечной проектной цели.

Ключевые слова: **проектная деятельность, экологическое образование, воспитательная работа, младший школьник, образовательная организация**

Актуальность настоящей статьи определяется расширением и усилением значения экологического образования, которое отличается дополнением новых аспектов, представляющих важность как для целых стран, так и для отдельного человека. Образовательная система не может игнорировать важность сохранности природных ресурсов, так как многие экологические аспекты содержатся в учебных программах школьных предметов, а воспитательная работа педагога в обязательном порядке учитывает необходимость привития бережного отношения школьников к окружающей среде. Целью статьи является выявление возможных подходов к расширению потенциала проектной деятельности в системе начального образования, которая является инновационным образовательным решением и подразумевает применение других составляющих педагогических решений инновационной направленности. С течением времени отношение образовательной системы к экологическому образованию постепенно менялось. Однако актуальность экологического образования не ослабевает. Если рассматривать динамику экологического образования отдельно в школьной системе, то можно наблюдать усиление роли экологических аспектов при обучении учащихся. Основная тенденция экологического образования в школьной системе отображает заметное усложнение сущностных компонентов экологического образования как аспекта образовательного процесса [1–9].

Таким образом, целью нашей статьи является выявление возможных подходов к расширению потенциала проектной деятельности в системе начального образования, которая является инновационным образовательным решением и подразумевает применением других составляющих педагогических решений инновационной направленности.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– определить специфику воспитательной работы экологической направленности как компонента образовательного процесса в начальных классах;

– рассмотреть подходы к реализации проектной деятельности экологического характера с участием младших школьников;

– показать, как могут решаться подобные задачи, на примере федерального государственного бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова».

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта обучения будущих педагогов в университете к экологическому воспитанию младших школьников посредством проектной детальности.

Теоретическая значимость состоит в определении подходов к реализации проектной деятельности экологического характера с участием младших школьников.

Практическая значимость заключается в том, что в статье аргументируется целесообразность обозначенного подхода для привития осознанного отношения младших школьников в рамках проектной деятельности к окружающей среде и природным богатствам родного края.

Ранее для учащихся было достаточно обладания принципами, относящимися к общественному порядку и чистоте. Помимо важности охраны окружающей

среды, детям прививали отдельные аспекты личной гигиены и уважения к пространству, а также к безопасности других людей. В некоторых странах Европы еще в 1970–1980-х годах в школьной системе присутствовал предмет «Экологическое образование». Данное направление постепенно стало получать широкую известность в образовательной системе других стран, что в некоторой степени совпадает с формированием приоритетной политики в отношении устойчивого развития ООН. В рамках обозначенной приоритетной политики под устойчивым развитием ООН понимается принятие всех необходимых мер, которые направлены на охрану окружающей среды, сдерживание потепление климата и обеспечение экологической безопасности. Так как многие страны как участники ООН стали активно подписывать и ратифицировать соответствующие конвенции, то данный процесс неизбежно оказал влияние на образовательную систему всего мира [2, с. 156].

Российская Федерация не является исключением в реализации подобной приоритетной политики, что объясняет важность экологического образования в российских образовательных организациях еще по причине того, что государство обладает расширенным перечнем природных недр и иных ресурсов, а также лидирует по мощности промышленных предприятий.

В школьной системе экологическое образование должно быть нацелено на воспитательный аспект и учитывать степень сложности содержательной части образовательной программы в зависимости от возрастной категории учащихся. В частности, для младших школьников необходимо предусмотреть понимание и освоение ими принципов экологической безопасности, которую в дальнейшем будут уточняться более специализированными образовательными программами в последующих классах. Возраст учащихся в начальной школе указывает на еще несформированное критическое мышление, что означает целесообразность подхода со стороны педагога с акцентированием внимания на совершенствование рефлексивной компетенции [1, с. 104].

Младшие школьники могут воспринимать информацию от педагога, учиться взаимодействовать с окружающей средой при его наставничестве, что в значительной степени облегчает процесс обучения основным положениям экологической безопасности. К примеру, младшие школьники могут не только познакомиться с окружающей средой, но и научиться бережно к ней относиться. Причина важности бережного отношения к окружающей среде может быть освоена младшими школьниками в общей форме, учитывая, что более сложные аспекты устройства окружающей среды данными школьниками будут изучены в последующих классах. Экологическое воспитание младших школьников должно преимущественно носить нативный характер, что предполагает знакомство младших школьников с окружающей средой одновременно с учебной деятельностью. Представления об окружающей среде должны дополнять теоретические познания и закрепляться несложными, но разнообразными и интересными действиями.

Практический аспект в возрасте младших школьников в действительности представляют особую важность ввиду того, что практика побуждает их к размышлению. В частности, участие младших школьников в проектной деятельности может познакомить детей со стратегическими и масштабными компонентами экологической безопасности. К примеру, если проект реализуется педагогом и младшими школьниками на территории природного заповедника, то дети впервые могут задуматься о роли охраняемых территорий для оберегания флоры и фауны, о важности сохранения человеком природы, а также об устойчивом развитии всего живого на земле, если человек не нарушает так называемый природный цикл [4, с. 8].

Проект, который осуществляется при участии педагогов и младших школьников на территории образовательной организации, может в действительности познакомить детей с аспектом планирования природных явлений. Таким образом, младшие школьники познают, как произрастают растения, как за ними ухаживают, как смена сезонов влияет на окружающую природу и многое другое. Несмотря на то, что проектная деятельность может преследовать лишь отдельную цель, она всегда является частью более масштабного направления экологической безопасности. В частности, обучение младших школьников в рамках проекта ухода за растениями является частью обучения сохранению биоразнообразия и потенциально иного планирования природных явлений, благополучие которых зависит от заботы человека.

Некоторые проекты в начальной школе могут затрагивать знакомство учащихся с дикой природой. Данные проекты могут носить преимущественно теоретический характер познания младшими школьниками. Однако практическая часть может быть предусмотрена, к примеру, посредством знакомства с составляющими дикой природы путем посещения зоопарка или зоологического музея.

Наглядный аспект подобной проектной деятельности также служит способом получения представления и определенного опыта младшими школьниками, который может затрагивать понимание ими степени опасности взаимодействия с дикими животными, но в то же время и степени важности их существования для обеспечения биоразнообразия. К примеру, педагог может разработать для младших школьников проект, нацеленный на знакомство с волками.

Полезное участие волка в обеспечении биоразнообразия состоит в том, что его присутствие обеспечивает упорядоченную систему жизни других популяций, а также появление ранее отсутствующих отдельных видов животных, что приводит в совокупности к разнообразию флоры и фауны на определенной территории. Подобный природный эффект оказывают также бурые медведи, леопарды, тигры и другие представители животного мира.

Изучение биоразнообразия и зависимости различных популяций друг от друга выступает источником формирования интереса среди младших школьников к окружающей природе посредством участия в проектной деятельности. По результатам такого проекта дети должны не только познакомиться с характеристикой волков, но и выполнить письменную работу с указанием положительного влияния на биосферу волка как популяции. В рамках проекта могут быть предусмотрены учебное занятие, просмотр документального фильма, посещение зоологического музея и итоговое обсуждение на школьном круглом столе. Участвуя в таком проекте, младшие школьники учатся понимать, что природа не только красивая – выполняет ключевую биологическую роль для жизненного обеспечения всех существующих популяций.

Стоит отметить, что проектная деятельность выступает адаптивным инструментом для осуществления экологического образования в начальной школе, который планомерно подводит младших школьников к готовности осваивать аспекты охраны окружающей среды. Уже в четвертом классе начальной школы школьники могут переходить к более узконаправленной проектной деятельности, которая охватывает планирование системы охраны отдельных районов или территории. Школьники посредством проектной деятельности учатся различать виды землепользования и водопользования с целью сохранения окружающей среды. Таким образом, школьные проекты могут быть нацелены на практическое взаимодействие младших школьников, которые обучаются в четвертом классе предпринимать самостоятельные меры по охране городских и сельских водоемов.

Сложность реализации проектов для младших школьников состоит в том, что они не только выполняют задания педагога, но и пробуют собственные силы в разработке предложений. Данный аспект предполагает первичный подход младших школьников к осуществлению исследовательской деятельности [6, с. 198]. В рамках проекта учащиеся могут путем исследования изучить реки территории проживания в аспекте местной топографии и геологической истории. Процесс исследования подразумевает, что младшие школьники знакомятся не только со спецификой местных рек, но и с особенностями ландшафта, который прилегает к обозначенным рекам. Познание местной территории может позволить младшим школьникам разработать и визуализировать местную экосистему, а также разработать подходы к экосистемному управлению [7, с. 109].

Подобная проектная деятельность является связующим звеном в формировании мировоззренческого аспекта младших школьников, которые постепенно приходят к осознанию специфики государственного и регионального управления всей экосистемы, как отдельной территории, так и территории всего государства. Экологическое образование может в значительной степени помочь младшим школьникам принципиально иначе воспринимать учебную информацию в рамках природоведения и окружающего мира, а также беспрепятственно перейти к изучению географии в последующих классах [5, с. 335].

Проектная деятельность в начальной школе непосредственно является инновационным решением в образовательной системе. Однако реализация проектной деятельности как образовательного мероприятия также может предполагать применение разнообразных инновационных инструментов для достижения искомой цели. Кроме того, педагог может обладать инновационным мышлением творческого порядка, который базируется на восприятии окружающей среды как научного капитала младших школьников. Такой научный капитал для учащихся является открытым, доступным и понятным. Им могут воспользоваться дети с разным потенциалом, дифференциальными задатками и способностями. Поэтому восприятие окружающей среды как научного капитала при реализации школьного проекта предполагает многообразие тематических направлений теоретических знаний и потенциальных навыков.

Использование научного капитала в проектной деятельности младшими школьниками означает, что любое явление природного и техногенного характера выступает в качестве предмета изучения и потенциального влияния на них человека. Научный капитал в действительности подразумевает значительный объем информации, адаптированный для восприятия младшими школьниками в сфере экологии и природопользования.

Проектная деятельность позволяет воспитывать младших школьников как автономных и рациональных личностей. Экологическое образование также подразумевает комбинацию различных направлений при реализации одного школьного проекта [3, с. 98].

К примеру, экология может сочетаться с этнографией и приводить к образованию новых проектных возможностей для начальной школы. Так, в рамках проекта младшие школьники могут узнать и самостоятельно выявить, как природные изменения влияли на миграцию народов. Подобная проектная деятельность может представлять собой образовательную модель, которая сочетает теоретические знания и практические аспекты. К примеру, в рамках такого проекта педагог может дать задание младшим школьникам из числа представителей различных

народов подготовить доклады о том, как в течение всей истории развития их народа он (т. е. народ) менял территорию своего проживания [2, с. 154].

После заслушивания докладов педагог в рамках проекта может предусмотреть работу в малых группах с использованием кейс-метода. Каждая группа получает задание: найти возможные причины выбора тем или иным народом определенного пути миграции с учетом природных изменений. Таким образом, проектная деятельность помогает младшим школьникам понимать, что необычные природные явления могут существенно менять жизнь целого народа и корректировать его привычный уклад.

Экологическое образование как составляющая воспитательной работы педагога начальных классов направлено на освоение и совершенствование рефлексивной, информационно-познавательной и коммуникативной компетенций.

Младшие школьники обучаются навыкам практического взаимодействия с природой, в том числе путем ухода за растениями и животными. Дети учатся интересоваться окружающей средой и находить ответы на возникающие вопросы экологической направленности, в том числе путем наблюдения и анализа в соответствии с возрастными возможностями.

Коммуникативная компетенция может приучить младших школьников к беспрепятственному взаимодействию с различными участниками образовательной и проектной деятельности [9, с. 41].

В рамках проекта одной из усиливающей составляющей является способность учебной цели помогать младшим школьникам принимать активное участие в коммуникациях. Младший школьник, преследуя проектную цель, чаще взаимодействует со своими одноклассниками, педагогом, семьей, библиотекарем и другими людьми, которые могут быть полезны для выполнения проектного задания. Другим положительным аспектом реализации учебного проекта как инструмента воспитательной работы является ограниченность во времени.

Проектная деятельность предполагает активную познавательную функцию в пределах определенного количества времени, что обеспечивает кратное совершенствование искомых компетенций в интенсивном порядке. В отличие от образовательного процесса, рассчитанного на учебный год, реализация проекта является более наглядным учебным процессом для младших школьников, который предполагает их активное участие и реализацию творческих способностей.

Современная общеобразовательная система может быть сформирована как система единых учебных проектов экологического значения. Данное направление может быть разработано ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (ФГБОУ ВО «ДГПУ имени Р.Г. Гамзатова»), а именно – профильными его кафедрами. Сущность подобной разработки состоит в конструировании иерархической образовательной структуры экологической направленности для последующей реализации в начальных классах Республики Дагестан.

Результативность предполагаемой разработки, которая может быть представлена в качестве методического пособия, впоследствии может быть распространена среди других субъектов Российской Федерации, в том числе посредством педагогических мастерских.

Необходимость участия университета связана с тем, что разработка рассматриваемого методического руководства предполагает проведение масштабных исследований и построение образовательной системы с учетом экологического аспекта и специфики природных ресурсов Российской Федерации. Подход к экологическому образованию, предусмотренный в методическом пособии, в обязательном порядке будет подразумевать образовательную деятельность посредством проектной активности.

На территории Чеченской Республики в настоящее время имеются расширенные возможности для реализации проектной деятельности с учетом богатого ландшафта, исторического наследия и археологических работ, осуществляемых пока только преподавателями и студентами университета. Таким образом, экологическое образование на примере Чеченской Республики может раскрыть познавательный потенциал младших школьников и усилить степень их интереса не только к окружающей среде, но и к родному краю.

В заключение следует обозначить, что экологическое образование имеет тенденцию стать равноценной частью образовательного процесса в начальной школе, как и изучение школьных предметов. Реализация экологического образования подразумевает теоретические и практические компоненты, которые целесообразно закреплять преимущественно при помощи практической деятельности младших школьников. Проектная деятельность в этом случае выступает наиболее оптимальным инструментом для реализации познавательной активности экологической направленности в начальной школе. Участие младших школьников в проектной деятельности расширяет их кругозор и представление относительно устройства окружающей среды и отдельных природных явлений.

Проектная деятельность раскрывает творческие и исследовательские возможности младших школьников, что для педагога означает отсутствие выраженности воспитательной работы, которая трансформируется в естественный познавательный процесс [8, с. 112].

В действительности воспитательная работа в рамках реализации проекта все же присутствует, однако в восприятии младших школьников она неочевидна. Данный подход создает атмосферу в образовательном процессе, в рамках которой каждый младший школьник чувствует себя сопричастным с проектной деятельностью и активно совершенствует искомые компетенции.

Таким образом, проектная деятельность является оптимальным педагогическим решением инновационного потенциала, которое может аккумулировать различные виды деятельности для достижения конечной проектной цели.

Библиографический список

1. Антонов В.П., Кольчикова Н.В. Пути и средства экологического образования и воспитания дошкольников. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2019; № 27: 103–111.
2. Бирюкова З.Н. Проектная деятельность как способ реализации задач экологического образования младших школьников. *Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации.* 2021; № 32: 153–157.
3. Бурдакова Е.Н. Экологическое образование в школе посредством проектной деятельности. *Служение педагогическому делу*. 2021; № 56: 96–104.
4. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике. *Вестник Мининского университета.* 2020; Т. 8, № 2 (31): 6–10.
5. Карасева Ю.Л. Формирование экологической культуры на уроках географии. *Школа – ВУЗ: современные формы взаимодействия в сфере эколого-географического образования*. 2020; № 12: 334–337.
6. Карпенко И.В., Астахова Е.Ю. Проектная деятельность как способ формирования исследовательских умений младших школьников. *Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области*. 2021; № 18: 197–2020.
7. Кондратьева Т.Н., Щередина Н.И. Подготовка педагога к руководству проектно-исследовательскими работами дошкольников экологической направленности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 63-4: 108–111.
8. Масленникова И.А., Тюфанова Т.Н., Масленников Д.В. Формы экологического воспитания в рамках реализации творческого саморазвития и социализации младших школьников. *Общество и наука: векторы развития*. 2022; № 14: 110–111.
9. Мищенко Н.Ю. Формирование экологической компетентности детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания. *Научно-спортивный журнал*. 2023; Т. 1, № 1: 40–63.

References

1. Antonov V.P., Kol'chikova N.V. Puti i sredstva `ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya doshkol'nikov. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2019; № 27: 103-111.
2. Biryukova Z.N. Proektnaya deyatel'nost' kak sposob realizacii zadach `ekologicheskogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola: problemy i perspektivy, cennosti i innovacii.* 2021; № 32: 153-157.
3. Burdakova E.N. `Ekologicheskoe obrazovanie v shkole posredstvom proektnoj deyatel'nosti. *Sluzhenie pedagogicheskomu delu*. 2021; № 56: 96-104.
4. Grimovskaya L.M. Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej detej v proektnoj deyatel'nosti po `ekologicheskoj tematike. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2020; T. 8, № 2 (31): 6-10.
5. Karaseva Yu.L. Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury na urokah geografii. *Shkola – VUZ: sovremennye formy vzaimodejstviya v sfere `ekologo-geograficheskogo obrazovaniya*. 2020; № 12: 334-337.
6. Karpenko I.V., Astahova E.Yu. Proektnaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov. *Sovershenstvovanie `ekologoobrazovatel'noj deyatel'nosti v Saratovskoj oblasti*. 2021; № 18: 197-2020.
7. Kondrat'eva T.N., Scheredina N.I. Podgotovka pedagoga k rukovodstvu proektno-issledovatel'skimi rabotami doshkol'nikov `ekologicheskoj napravlennosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-4: 108-111.
8. Maslennikova I.A., Tyufanova T.N., Maslennikov D.V. Formy `ekologicheskogo vospitaniya v ramkah realizacii tvorcheskogo samorazvitiya i socializacii mladshih shkol'nikov. *Obschestvo i nauka: vektory razvitiya*. 2022; № 14: 110-111.
9. Mischenko N.Yu. Formirovanie `ekologicheskoj kompetentnosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta v processe fizicheskogo vospitaniya. *Nauchno-sportivnyj zhurnal*. 2023; T. 1, № 1: 40-63.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-381-382

Gubchenko E.S., *senior teacher, methodologist, Department of Planning and Quality Control of the Educational Process and Practice of the Educational Office, Crimea Branch of Krasnodar University of the Ministry of Interior of Russia (Simferopol, Russia), E-mail: e_skrebets@mail.ru*

THE TECHNOLOGY OF CONTEXTUAL LEARNING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS. The analysis of modern scientific approaches of pedagogy, taking into account the current educational realities, allows to state the transformation of the essence of professional education of future employees of the Ministry of Internal Affairs from the processes of acquiring knowledge, skills and abilities to the appropriation of values and meanings, the disclosure of essential forces, the inner potential of the personality of the future specialist. The purpose of modern higher professional education is to form a specialist who is ready to competently and responsibly perform a socio-professional role, produce new ideas and solve problems of various kinds. All this puts forward new requirements for the scientific, theoretical and technological basis for the professional training of future employees of the Ministry of Internal Affairs. The essence of the professional training of future employees of the Ministry of Internal Affairs at the present stage determines the specifics of its methodological support, based on personality-oriented educational technologies of an innovative nature. Thus, among the methods and technologies of training today, preference is given to those that contribute to the development of effective ways for cadets to acquire professional knowledge, skills and competencies. Among such methods and technologies is contextual learning.

Key word: **contextual learning, modern technologies, vocational education, educational programs, future employee of Ministry of Internal Affairs**

Е.С. Губченко*, ст. преп.-методист отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь, E-mail: e_skrebets@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД

Анализ современных научных подходов педагогики с учетом нынешних образовательных реалий позволяет констатировать трансформацию сущности профессионального образования будущих сотрудников МВД из процессов приобретения знаний, умений и навыков в присвоение ценностей и смыслов, раскрытие сущностных сил, внутреннего потенциала личности будущего специалиста. Целью современного высшего профессионального образования является формирование специалиста, готового компетентно и ответственно исполнять социально-профессиональную роль, продуцировать новые идеи и решения задач различного рода. Все это выдвигает новые требования к научно-теоретической и технологической базе профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД.

Сущность профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД на современном этапе обусловливает специфику ее методического обеспечения, базирующегося на личностно ориентированных образовательных технологиях инновационного характера. Так, среди методов и технологий обучения сегодня отдается предпочтение тем, которые способствуют выработке действенных способов приобретения курсантами профессиональных знаний, умений и компетенций. Среди таких методов и технологий – контекстное обучение.

Ключевые слова: **контекстное обучение, современные технологии, профессиональное образование, образовательные программы, будущий сотрудник МВД**

Необходимость всестороннего развития будущих сотрудников МВД вызвана общественной потребностью в новых типах мышления и новых способах преобразования действительности. На современном этапе развития общества, характеризующимся развитием рыночной экономики, демократизацией общества, гуманизацией высшей школы, необходимо переосмысление самой парадигмы высшего образования, отказа от адаптивной модели усвоения знаний в пользу модели образования, ориентированного на личность. Так, центром всех образовательных действий должен стать конкретный обучающийся, а все способы и формы организации должны подчиняться цели его всестороннего личностного и профессионального развития.

В современных социокультурных условиях задачей высшей школы является создание условий, обеспечивающих каждому обучающемуся полноценное личностное и профессиональное развитие в максимально возможном диапазоне индивидуальных психологических ресурсов.

Современная педагогическая практика требует создания универсального инструментария осуществления личностного и профессионального развития обучающихся. Данный инструментарий должен раскрыть структуру этого развития и его динамику в инновационных технологиях обучения и в моделировании образовательного среды. В качестве решения указанных проблем рассматривается необходимость признания технологического подхода как основополагающей концепции реализации профессиональной подготовки будущих сотрудник МВД [1–10].

Обращение к проблеме технологий обучения является порождением осознания педагогического отрыва науки от практики. Сегодня проблема применения различных технологий обучения в учебном процессе является первоочередной как в практике обучения, так и для исследователей – ученых и педагогов.

Ведущая идея теории контекстного обучения заключается в следующем: учебный материал должен усваиваться курсантом в контексте собственного практического действия и поступка, приближенных к предметному и социальному контекстам профессионального труда. Контекст в данном случае выступает системой внутренних и внешних условий деятельности и поведения [3].

Построение учебного процесса при помощи средств и методов технологии контекстного обучения упрощает и оптимизирует процесс перехода будущего сотрудника МВД от учебной деятельности к профессиональному труду путем трансформации знаний в средство регуляции профессиональной деятельности. Так, средства технологии контекстного обучения продуцируют изменение ведущего типа деятельности и социальной позиции личности, трансформируют ее мотивацию с учебной на профессиональную.

Цель данной статьи – теоретическое осмысление практической подготовки будущих сотрудников МВД посредством контекстного обучения.

Основные задачи статьи видятся в следующем: раскрыть, описать и обосновать содержание контекстного обучения.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены факторы, влияющие на содержание межкультурной компетенции как профессионального качества студентов вуза. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении научного представления о содержании межкультурной компетенции как профессионального качества студентов вуза. Практическая значимость заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ и учебных курсов, учебных, и учебно-методических пособий, в практической деятельности вузовских преподавателей.

Базовым понятием теории контекстного обучения является «контекст». По мнению А.А. Вербицкого, «контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [3].

Сущность контекстного обучения, по словам А.А. Вербицкого, заключается в обеспечении динамической трансформации учебной информации как определенной знаковой системы в личностное знание [4].

Содержание деятельности курсантов в рамках контекстного обучения проектируется не только с учетом научной логики изучаемых дисциплин, но и с учетом специфики будущей профессии. Такой подход придает процессу профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД целостность, системную организацию и личностную значимость.

Основной единицей образовательной деятельности, согласно теории контекстного обучения, является не «порция информации», а проблемная ситуация, отражающая специфику социально-профессиональной деятельности во всех ее аспектах. При таком подходе учебный материал и создаваемые ситуации не замещают профессиональную деятельность, а путем создания контекста позволяют воспроизвести ее во всей полноте сущности и специфики для достижения целей профессионального образования.

Содержанием обучения, согласно теории контекстного обучения, выступает не только предметная сторона будущей профессии, определяющаяся системой специальных задач, моделей, ситуаций, но и социальная сторона, которая предопределяется специфическими формами совместной деятельности и общения. Иными словами, в процессе усвоения предметного содержания обучения будущий сотрудник МВД вырабатывает определенную позицию в системе взаимодействия субъектов, овладевает существующими нормами производственных отношений [4].

Усвоение курсантами содержания предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности требует использования адекватных форм учебной работы, основывающихся на специфических средствах и формах организации активного обучения. А.А. Вербицкий в данном контексте выделяет три основные формы деятельности:

– учебную;
– учебно-профессиональную;
– квазипрофессиональную [4].

Учебная деятельность реализуется путем организации традиционных форм занятий, преимущественно лекционных.

Реализация подготовки будущих специалистов по учебно-профессиональной форме деятельности предполагает создание специальных условий проведения учебных занятий и внедрение специфических форм их организации. С этой целью академические формы лекций и семинаров модифицируются в проблемные, дискуссионные. В рамках таких занятий акцентируется внимание на предметном и социальном контексте будущей профессии на основе проблемно-диалогического показа теоретических научных позиций, обсуждения проблемных вопросов определенной профессии.

Сущность квазипрофессиональной деятельности заключается, по мнению А.А. Вербицкого, в воспроизведении в обучении условий и динамики производства, профессиональных отношений, действий и т. п. [2]. Реализацию квазипрофессиональной деятельности курсантов удобнее всего осуществлять в рамках практических занятий. По мнению ученого, наиболее удачными формами обучения для реализации квазипрофессиональной деятельности курсантов, моделирующими предметное и социальное содержание будущей профессии, являются учебные (деловые) игры, тренинги и подобные формы активного обучения, которые в совокупности составляют технологию знаково-контекстного обучения [2].

В основе технологии контекстного обучения лежит практика моделирования, сущность которой заключается в замещении реального объекта профессиональной деятельности его модельным логико-чувственным воспроизведением путем описания наиболее значимых свойств. Информация, полученная путем изучения такой имитационной модели, трансформируется в понимание реальных объектов познания [1].

По утверждению А.А. Вербицкого, имитационные обучающие модели нацелены на «выведение» обучающегося за рамки текстовых знаковых систем с их преимущественно вербализированными средствами познания при помощи соотношения учебной информации с ситуациями будущей профессиональной деятельности. Так, приобретенные знания превращаются в смыслы, благодаря чему происходит личностное включение обучающегося в решение квазипрофессиональных задач предметной области будущей профессии. В процессе усвоения учебной информации происходит субъективное проживание ее в формах профессионального поведения. В свою очередь, единицей данной учебной деятельности выступает предметное действие, обеспечивающее его достижение на основе практически полезного эффекта [2].

Преимуществами использование имитационных технологий обучения в системе высшего профессионального образования являются:

– снижение уровня пассивности;
– осмысленность знаний, достигаемая снижением процента вербализации учебного процесса и высоким воздействием на эмоционально-образную и практико-преобразовательную сферы личности будущего сотрудника МВД;
– повышение уровня индивидуализации профессиональной подготовки;
– приобретение коллективного опыта решения профессиональных проблем;
– формирование способности к коллективной рефлексии;
– развитие навыков продуктивного профессионального общения;
– трансформация усвоенных знаний во внутренний план действий.

Реализация имитационного обучения подразумевает учет ряда принципов. На основе анализа теоретической литературы к принципам имитационного обучения отнесем следующие:

– принцип проблемности;
– принцип личностного взаимодействия;
– принцип самообучения на основе рефлексии;
– принцип единства развития каждого студента и группы обучающихся.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что современный мир характеризуется глобализацией и интернациональными связями, что делает межкультурную компетенцию неотъемлемой частью профессиональной подготовки в различных областях. Развитие этой компетенции требует, как теоретической осмысленности, так и практической тренировки.

Межкультурная компетенция обладает многими аспектами, исследование которых включает психологию, культурологию, лингвистику и образование. Внедрение межкультурных аспектов в образовательный процесс имеет большое значение. Педагоги и качественные учебные программы играют решающую роль в формировании межкультурной компетенции у будущих специалистов.

Таким образом, статья подчеркивает актуальность, многогранность и сложность развития межкультурной компетенции, а также важность интеграции этого аспекта в образовательный процесс с учетом роли педагогов и учебных программ.

Библиографический список

1. Жук А.И., Кошель Н.Н. *Активные методы в системе повышения квалификации педагогов*: учебно-методическое пособие. Минск: Аверсэв, 2003.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный поход*: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 4: 8–11.
4. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987; № 5: 31–37.
5. Занько С.Ф. *Игра и учение: теория, практика и перспективы игрового обучения*. Москва: Профессиональное образование, 1992.
6. Мельникова А.Я. *Инженерные игры как педагогическое средство формирования инновационного потенциала будущих специалистов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2008.
7. Панфилова А.П. *Игровое моделирование в деятельности педагога*: учебное пособие. Москва: Издательство «Академия», 2007.
8. Сыроежин И.М. *Методика разработки и использования деловых игр как форма активного обучения студентов*. Москва, 1981.
9. Ханнанова-Фахрутдинова Л.Р. Дидактическая игра как средство организации подготовки компетентных специалистов для легкой промышленности. *Вестник Казанского технологического университета*. 2010; № 12: 346–350.
10. Ханнанова-Фахрутдинова Л.Р., Хацринова О.Ю. Игровые технологии в подготовке специалистов легкой промышленности. *Вестник Казанского технологического университета*. 2011; № 17: 237–242.

References

1. Zhuk A.I., Koshel' N.N. *Aktivnye metody v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: Avers`ev, 2003.
2. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj pohod*: metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
3. Verbickij A.A. Kontekstnoe obuchenie: ponyatie i soderzhanie. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 4: 8-11.
4. Verbickij A.A. Koncepciya znakovo-kontekstnogo obucheniya v vuze. *Voprosy psihologii*. 1987; № 5: 31-37.
5. Zan'ko S.F. *Igra i uchenie: teoriya, praktika i perspektivy igrovogo obucheniya.* Moskva: Professional'noe obrazovanie, 1992.
6. Mel'nikova A.Ya. *Inzhenernye igry kak pedagogicheskoe sredstvo formirovaniya innovacionnogo potenciala buduschih specialistov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2008.
7. Panfilova A.P. *Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Akademiya», 2007.
8. Syroezhin I.M. *Metodika razrabotki i ispol'zovaniya delovyh igr kak forma aktivnogo obucheniya studentov*. Moskva, 1981.
9. Hannanova-Fahrutdinova L.R. Didakticheskaya igra kak sredstvo organizacii podgotovki kompetentnyh specialistov dlya legkoj promyshlennosti. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2010; № 12: 346-350.
10. Hannanova-Fahrutdinova L.R., Hacrinova O.Yu. Igrovye tehnologii v podgotovke specialistov legkoj promyshlennosti. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; № 17: 237-242.

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-382-385

Dzidzoeva S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sofia62@mail.ru*

ON THE ISSUE OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL MENTORING IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS OF PRESCHOOL PROFILE. The consideration of the mentoring system is very relevant in modern science. The article is devoted to one of the most important problems of our time – the effectiveness of the implementation of pedagogical mentoring in the system of vocational training of university students of

preschool profile. The article describes and implements the mentoring system in the format of the interaction project “university teacher – university student – teacher-mentor of preschool education” in the practice of university students; presents a theoretical analysis of the current state of implementation of pedagogical mentoring as the main indicator of the quality of training of undergraduate students of preschool profile in the Republic of North Ossetia-Alania; reveals the peculiarity of inclusion the content of the practice of competitive materials on the example of “I am a professional”.

Key words: **pedagogical mentoring, quality of preschool education, system of mentoring interaction in conditions of university and pre-school educational institution, pedagogical practice, ethnocultural content, practical training of university students**

***С.М. Дзидзоева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: sofia62@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Рассмотрение системы наставничества является весьма актуальным направлением в современной науке. Статья посвящена одной из наиболее важных проблем современности – эффективности реализации педагогического наставничества в системе профессиональной подготовки студентов вуза дошкольного профиля. В работе изложено описание и даны некоторые рекомендации относительно реализации системы работы наставничества в формате проекта взаимодействия «преподаватель вуза – студент вуза – педагог-наставник ДОО» на практике студентов вуза; представлен теоретический анализ современного состояния реализации педагогического наставничества в качестве основного показателя качества подготовки студентов-бакалавров дошкольного профиля в условиях республики Северная Осетия-Алания; раскрыта особенность включения в содержание практики материалов на примере конкурса «Я – профессионал».

Ключевые слова: **педагогическое наставничество, качество дошкольного образования, система взаимодействия наставничества в условиях вуза и ДОО, педагогическая практика, этнокультурное содержание, практическая подготовка студентов вуза**

Актуальность проблемы исследования определяется радикальными изменениями, которые произошли в современной дошкольной системе образования, оказавшие влияние на характер деятельности специалистов, работающих в детских садах. Сегодня активно расширяется сеть дошкольных образовательных организаций и, соответственно, остро встает вопрос о нехватке высококвалифицированных специалистов, компетентных в разрешении возникающих в дошкольном возрасте психолого-педагогических проблем, готовых решать профессиональные задачи с учетом социальных и государственных запросов, с применением современных технологий. В настоящее время профессия дошкольного педагога с каждым годом усложняется, отличается высоким уровнем мобильности, начинающегося с получения соответствующего образования, и продолжается в течение всей профессиональной деятельности специалиста. Не секрет, что встает острая нехватка педагогических кадров в регионе, необходимость привлечения новых специалистов к профессии воспитатель ДОО, которые смогут адаптироваться в быстроменяющемся мире, использовать инновации, быть самостоятельными и ответственными.

В настоящее время наставничество является одним из наиболее востребованных направлений развития образования, поскольку сохранение и повышение качества подготовки студентов зависит от оказания им своевременной и квалифицированной помощи. Одним из наиболее важных направлений развития современного образования является наставничество, направленное на совершенствование данной системы и создание условий для ее реализации. Рассмотрим педагогическое наставничество как наиболее эффективный и универсальный механизм сопровождения профессионального и личностного развития педагога, способствующий повышению уровня его мастерства, профессионального роста и развития, мотивированности, формирования гражданских, политических, духовных и нравственных качеств. Возникает необходимость разработки и реализации научно-обоснованной стратегии совершенствования образовательных программ профессиональной подготовки обучающихся в, в том числе и программ практик.

Предложенный проект реализации педагогического наставничества во взаимодействии «преподаватель вуза – студент вуза – педагог-наставник ДОО» позволит повысить качество образования в дошкольных учреждениях республики, а также уровень педагогического мастерства студентов и преподавателей вуза, педагогов ДОО, скорректировать и усовершенствовать программу педагогической практики студентов в вузе и определить перспективы дальнейшего профессионального становления будущего специалиста [1–10].

Цель данной статьи заключается в обосновании эффективности системы педагогического наставничества, направленного на совершенствование практической подготовки студентов вуза дошкольного профиля.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– уточнить содержательные характеристики основных понятий исследования;

– на основе современных подходов расширить представление о содержании и специфике педагогического наставничества в практической подготовке студентов вуза.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ проблемы профессиональной практической подготовки студентов вуза, анализ проблемы реализации педагогического наставничества в психологической и педагогической литературе с использованием принципа межнаучного синтеза) и эмпирические аспекты (беседа, педагогическое наблюдение).

Научная новизна статьи определяется выявлением возможностей использования педагогического наставничества в процессе практической подготовки студентов вуза дошкольного профиля.

Теоретическая значимость статьи отражается в определении особенностей организации и реализации педагогического наставничества во взаимодействии «преподаватель вуза – студент вуза – педагог дошкольной образовательной организации».

Практическая значимость представлена результатами анализа деятельности кафедры педагогического образования Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова, опытом совершенствования и повышения качества практического обучения студентов-бакалавров в процессе прохождения ими производственных и учебных практик на базе детских садов РСО-Алания.

Происходящие изменения в современной системе дошкольного образования требуют от высшей школы поиска и разработки новых образовательных программ профессиональной подготовки обучающихся, в том числе и программ практик. По мнению многих исследователей, работа в данном направлении преимущественно выстраивается в виде педагогических практик, направленных на профессионально-практическую подготовку студентов к осуществлению самостоятельной трудовой деятельности [2; 7; 9]. Именно в процессе прохождения студентами практики происходит наиболее эффективное приобретение ими необходимых компетенций, соответствующих действующим образовательным стандартам. В соответствии с представленной в Положении о практике информацией за разработку ее программы несёт ответственность та кафедра, которая отвечает за её проведение.

Проанализировав реализуемую в Северо-Осетинском государственном университете имени К.Л. Хетагурова (далее СОГУ) современную образовательную практику, мы пришли к заключению о необходимости совершенствования и повышения качества практического обучения студентов-бакалавров в процессе прохождения ими производственных и учебных практик на базе детских садов РСО-Алания и внесли свои коррективы. Исследовав имеющиеся на кафедре педагогического образования СОГУ программы практик, мы установили, что они нуждаются в корректировании и совершенствовании. Проанализировав опыт проведения студенческих педагогических практик и нормативно-правовые документы кафедры, мы начали разработку соответствующих программ, отличительная особенность которых заключалась в том, что учебные задания были направлены на формирование у учащихся конкретных профессиональных и культурных компетенций, позволяющих студентам проектировать деятельность с дошкольниками и решать различные производственные задачи. Наша творческая группа в составе педагогов кафедры, курирующих практики, студентов, педагогов дошкольных образовательных учреждений апробировала модель педагогического наставничества, под которой понимается взаимодействие «преподаватель вуза (руководитель практики) – студент вуза – педагог-наставник ДОО». Необходимо отметить, что для эффективной организации и реализации процесса наставничества в высшем учебном заведении и детском саду следует создать благоприятные условия для педагогической поддержки учащихся и педагогов вуза, а также сотрудников дошкольных образовательных учреждений. Следовательно, особое внимание следует уделить практической подготовке студентов вуза посредством взаимодействия с наставником в процессе прохождения педагогической практики.

В ходе проведённой нами работы программа наставничества была реализована в несколько этапов:

1. Проведение диагностической работы по определению педагогов-кураторов, которые будут оказывать студентам необходимую методическую помощь при осуществлении работы с дошкольниками и присвоение им статуса «наставник».

2. Реализация модели взаимодействия в процессе организации педагогической практики студентов вуза, преподавателей вуза и педагогов ДОО, совмещающей в себе традиционность и новизну. Традиционный компонент предполагает прикрепление к студенту педагога-наставника. Новизной выступает то, что педагоги, нуждающиеся в методической помощи, могут попросить помощи у педагога-наставника, являющегося членом творческой группы (педагог вуза, руководитель ДОУ и старший воспитатель). Составленная модель была подкреплена локальными актами ДОО: положением о наставничестве, приказом о назначении наставников, планом работы наставников со студентами вуза при прохождении педагогической практики в ДОО, отчётными документами о прохождении практики.

3. Проведение открытого занятия практикантами совместно с наставниками для педагогов, студентов вуза, дошкольников и их родителей, анализ совместной деятельности педагогов вуза, дошкольного образовательного учреждения и студентов с целью выявления их уровня удовлетворенности процессом наставничества, внесение в случае необходимости соответствующих корректив в организационную модель наставничества в системе СОГУ – ДОО и составление методических рекомендаций по организации данного процесса в формате проекта.

В процессе прохождения студентами педагогической практики наставничество выступает в качестве системообразующего фактора их практической подготовки, а также в более длительной перспективе позволяет подготовить квалифицированные и компетентные кадры для образовательных учреждений [3; 4]. С другой стороны, педагогическое наставничество в процессе прохождения студентами практик позволяет оказать им всю необходимую помощь со стороны специалистов, обладающих большим практическим опытом и теоретическими знаниями, что позволяет максимально раскрыть их профессиональный потенциал.

Таким образом, наставничество определяется основным компонентом профессиональной подготовки будущего специалиста, поскольку оно способствует одновременно развитию студента, преподавателя вуза и педагога детского сада.

Основное отличие данной модели наставничества от ранее используемых заключается в том, что оно является менее иерархическим и формальным. В старой модели наставником обычно назначался конкретный, более опытный специалист, обладающий большим объёмом знаний и практическим опытом, который он передавал своему приемнику. Данный процесс обычно осуществлялся в учреждениях в ходе обучения или на первых этапах работы молодого специалиста.

Для того чтобы максимально эффективно реализовать разработанную систему наставничества, необходимо разработать программу, в которой будут учтены все необходимые компоненты: проведение консультаций и личных встреч между наставником и студентом, педагогом ДОО, совместная реализация проектов и участие в различных мероприятиях, в том числе конкурсных, получение сторонами обратной связи и др.

Также отметим, что в содержание практической подготовки студентов-бакалавров целесообразно включение элементов материала регионального содержания, ориентированного на этнокультурное образование дошкольников [5; 6; 10]. Организация совместных мероприятий также продуктивна как для самих педагогов, так и для студентов вуза, поскольку в процессе подготовки они осуществляют внедрение в практику ДОО инновационных технологий регионального содержания [8].

Предложенный проект реализации педагогического наставничества во взаимодействии «преподаватель вуза – студент вуза – педагог-наставник ДОО» позволит повысить качество образования в дошкольных учреждениях республики, а также уровень педагогического мастерства студентов и преподавателей вуза, педагогов ДОО, корректировать и усовершенствовать программу педагогической практики студентов в вузе и определить перспективы дальнейшего профессионального становления будущего специалиста.

Необходимо отметить, что Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова не первый год является вузом-партнером и одним из организаторов Всероссийской студенческой олимпиады «Я – профессионал» для студентов-бакалавров дошкольного профиля обучения. Представительство наших студентов на данной олимпиаде высоко оценивается многими специалистами и все благодаря усилиям профессорско-педагогического состава кафедры педагогического образования, осуществляющего подготовку студентов по профилю «Дошкольное образование». Востребованность данной программы очевидна, поскольку студентами нашего факультета являются, в том числе, и представители соседних республик. Руководство университета уделяет факультету особое внимание, создавая все необходимые условия профессионального роста и творческого развития будущих педагогов.

Мы изучили материалы олимпиады «Я – профессионал» («Дошкольное образование»), затем включили задания в содержание практики в формате проекта. Студенты совместно с наставниками представляли проекты и проводили занятия, соответствующие требованиям ФГОС ДО, в детских садах по различным образовательным областям. Кроме того, они выполняли педагогические задачи высокого уровня сложности, направленные на выявление различных компетенций и демонстрировали знания и практическую готовность использования на практике современных технологий, методов и приемов в дошкольном образовании, готовность к работе с детьми дошкольного возраста. Особый интерес у студентов вызвало проведение совместных проектов, методических объединений, организованных молодыми педагогами в образовательных организациях, где студенты разработали и апробировали семинары-практикумы, видеоролики с использованием этнокультурного материала для педагогов и родителей на тему: «Использование игровых технологий в условиях ДОО и семьи с детьми с ОВЗ».

Использование такого многообразия мероприятий позволяет вызвать заинтересованность к профессии воспитателя детей дошкольного возраста, осознать ее значимость в современных условиях, понять необходимость повышения качества профессиональной подготовки кадров для системы дошкольного образования, а также повысить статус данной профессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация и реализация наставничества посредством модели взаимодействия «преподаватель вуза – студент вуза – педагог-наставник ДОО» представляет собой базовый инструмент формирования будущего педагога дошкольного образовательного учреждения; позволяет обобщить опыт ее практического использования, установить условия реализации в высшем учебном заведении и детских садах РСО-Алания в процессе прохождения студентами педагогических практик, а также исследовать осуществляемую профессиональными сообществами деятельность в республике, обозначить перспективы взаимодействия между педагогическими кадрами, занимающими разные должностные позиции, помогающими и поддерживающими друг друга, перенимающими опыт более опытных коллег, а также сопровождающими процесс дошкольного образования в РСО-Алания и способствующими повышению его качества.

Опыт осуществления педагогического наставничества студентов, преподавателей вуза и педагогов ДОО следует раскрыть в региональных проектах, рассматривавших возможность его внедрения в деятельность профессиональных педагогических сообществ и отдельных специалистов в различных моделях взаимодействия (с участием студентов, преподавателей вуза, имеющих разный профессиональный опыт), направленных на решение актуальных педагогических проблем и вопросов, при разрешении которых в процессе взаимодействия специалистов, имеющих разный должностной статус, будет повышаться их педагогическое мастерство, а также осуществляться оказание психолого-педагогической поддержки будущим сотрудникам дошкольных образовательных организаций республики.

Библиографический список

1. Геворкянц Ж.А., Георгян А.Р., Дзидзоева С.М., Красношлык З.П., Черткоева В.Г. *Дошкольное образование. Терминологический справочник. Научно-справочное издание для студентов-бакалавров направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»*. Владикавказ, 2013.
2. Дзидзоева С.М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008; № 7: 114–120.
3. Дзидзоева С.М. Педагогическое наставничество как условие качества практической подготовки студентов-бакалавров дошкольного профиля в условиях вуза. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2023; № 3: 116–124.
4. Дзидзоева С.М. Педагогическое наставничество как инструмент профессионального становления будущего педагога дошкольного образования. *Инновационная деятельность педагога: традиции и современность*: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. Владикавказ, 2023: 721–726.
5. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П. Поликультурный подход к формированию гражданской идентичности в теории и практике дошкольного образования. *Стратегия дошкольного образования в контексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию кафедры дошкольной педагогики. 2013: 22–27.
6. Дзидзоева С.М., Тадтаев Т.В. Историко-педагогический анализ влияния народной игровой культуры на формирование положительного отношения к народам Северного Кавказа у старших дошкольников. *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества*. 2016; № 6: 53–61.
7. Захаревич В.А. *Педагогические условия формирования социальных компетенций студентов бакалавриата в процессе педагогической практики*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2015.
8. Абитова Г.З., Андрианова О.В., Арасланова А.А. и др. *Инновационные технологии в образовании: теория и практика*. Красноярск, 2011; Книга 4.

9. Киргуева Ф.Х. Педагогическая практика студентов как системообразующий фактор подготовки специалистов в условиях многоуровневого обучения. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров*: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. 2005: 151–154.
10. Сабанова Л.В. *Проектирование педагогической практики для специалитета педагогических университетов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002.

References

1. Gevorkyanc Zh.A., Georgyan A.R., Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P., Chertkoeva V.G. *Doshkol'noe obrazovanie. Terminologicheskij spravochnik. Nauchno-spravochnoe izdanie dlya studentov-bakalavrov napravleniya podgotovki 050100.62 «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Doshkol'noe obrazovanie»*. Vladikavkaz, 2013.
2. Dzidzoeva S.M. Pedagogicheskaya praktika kak uslovie razvitiya issledovatel'skih kompetencij studentov. Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2008; № 7: 114-120.
3. Dzidzoeva S.M. Pedagogicheskoe nastavnichestvo kak uslovie kachestva prakticheskoj podgotovki studentov-bakalavrov doshkol'nogo profilya v usloviyah vuza. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova.* 2023; № 3: 116-124.
4. Dzidzoeva S.M. Pedagogicheskoe nastavnichestvo kak instrument professional'nogo stanovleniya buduschego pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. *Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga: tradicii i sovremennost'*: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Godu pedagoga i nastavnika. Vladikavkaz, 2023: 721-726.
5. Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P. Polikul'turnyj podhod k formirovaniyu grazhdanskoj identichnosti v teorii i praktike doshkol'nogo obrazovaniya. *Strategiya doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 75-letiyu kafedry doshkol'noj pedagogiki. 2013: 22-27.
6. Dzidzoeva S.M., Tadtaev T.V. Istoriko-pedagogicheskij analiz vliyaniya narodnoj igrovoj kul'tury na formirovanie polozhitel'nogo otnosheniya k narodam Severnogo Kavkaza u starshih doshkol'nikov. *Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva.* 2016; № 6: 53-61.
7. Zaharevich V.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'nyh kompetencij studentov bakalavriata v processe pedagogicheskoj praktiki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2015.
8. Abitova G.Z., Andrianova O.V., Araslanova A.A. i dr. *Innovacionnye tehnologii v obrazovanii: teoriya i praktika*. Krasnoyarsk, 2011; Kniga 4.
9. Kirgueva F.H. Pedagogicheskaya praktika studentov kak sistemoobrazuyuschij faktor podgotovki specialistov v usloviyah mnogourovnevogo obucheniya. *Integraciya metodicheskoj (nauchno-metodicheskoj) raboty i sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2005: 151-154.
10. Sabanova L.V. *Proektirovanie pedagogicheskoj praktiki dlya specialiteta pedagogicheskih universitetov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 37.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-385-387

Drobysheva E.I., *teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eidrobysheva@fa.ru*

TO THE ISSUE ON HOW TO FORM INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING TO USE A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONIAL NEEDS TO MANAGERS. The article raises issues of foreign language training with specialists in the field of management at higher education school. The skills that graduates of Management faculties need to possess are described. The problems, which at this historical interval of development of the Russian society are connected with the positions of such participants as employers, undergraduates, academics are considered. It is emphasised that mastering the skills of cross-cultural communication should not occur in isolation from the educational component of the pedagogical process. The threats of loss of cultural identity, which is increasingly manifested among students with a high level of foreign language proficiency, are noted. Recommendations are given that define the requirements for the training of specialists on the basis of the competence approach, which includes knowledge of intercultural communication.

Key words: **foreign language training, undergraduates, managers, cross-cultural, competences**

Е.И. Дробышева, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eidrobysheva@fa.ru*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕНЕДЖЕРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам вузовской иноязычной подготовки специалистов в области управления. Описаны навыки, которыми необходимо владеть выпускникам факультетов менеджмента. Рассматриваются проблемы, которые на данном историческом отрезке развития российского социума сопряжены с позициями таких участников, как работодатели, студенты высшей школы, профессорско-преподавательский состав вуза. Подчеркивается, что овладение навыками кросс-культурной коммуникации не должно происходить в отрыве от воспитательной компоненты педагогического процесса. Отмечаются угрозы потери культурной идентичности, которая все чаще проявляется среди студентов с высоким уровнем владения иностранным языком. Даны рекомендации, которые определяют требования к подготовке специалистов на основе компетентностного подхода, включающего в себя знания межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, студенты вуза, менеджеры, кросс-культурный, компетенции**

Межкультурная коммуникативная компетенция в современных условиях глобализации экономического взаимодействия между странами является ключевым индикатором, характеризующим развитие личности. Формирование устойчивых навыков общения с представителями разных культур и этносов относится к числу базовых категорий теории и практики организации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе [1]. Теоретические разработки и практические технологии в области кросс-культурного взаимодействия [2; 3] предусматривают формирование у будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам навыков общения и знаний о сложившихся в иноязычном социуме закономерностях в области международного делового взаимодействия с учетом намечающихся трендов их трансформации.

Актуальность данной статьи заключается в отражении противоречий между востребованностью знаний и навыков иноязычной коммуникации у выпускников вуза, с одной стороны, и сохранению их культурной идентичности, с другой стороны.

Цель данного материала – найти методические приемы, которые способствовали бы формированию устойчивых навыков в области иноязычной коммуникации у менеджеров.

Задачи по достижению данной цели включают в себя следующие этапы:

– определить влияние метанавыков в процессе коммуникации на иностранном языке у специалистов управленческой сферы деятельности;

– показать значимость знаний межкультурной коммуникации для менеджеров;

– предложить рекомендации для преподавателей, которые готовят специалистов на основе компетентностного подхода.

Результаты исследования при подготовке статьи были получены на основе двух методов: теоретическом (знакомство с психолого-педагогической литературой культурологической направленности, анализ характеристик сформированности межкультурной коммуникативной компетенции), а также эмпирическом (проведение фокус-группы со студентами 3 курса Высшей школы управления Финансового университета при Правительстве РФ, анализ полученных данных после состоявшейся фокус-группы; беседы с преподавателями дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», которые проводят занятия с данными студентами; опрос представителей российского бизнеса и менеджеров среднего и высшего звена тех компаний, которые имеют выход на международный рынок).

Научная новизна излагаемого материала отражается в представлении средств обучения иностранному языку на основе развития у будущих менедже-

ров кросс-культурных компетенций и воспитания уважительного отношения к собственной культурной идентичности.

Теоретическая значимость представлена в анализе противоречий, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык».

Практическая значимость статьи отражается в перечне рекомендаций по улучшению качества преподавания данной дисциплины гуманитарного цикла.

Описание проблемы подготовки управленческих кадров стоит начать с наблюдения, которое довольно часто замечают преподаватели иностранного языка: картина мира может восприниматься по-разному носителями того или иного языка. Это влияет и на деловое поведение в процессе коммуникации на рабочем месте. Возможно, в будущем человечество придумает некую единую метафизическую сферу, где мысли и действия будут транслироваться и считываться на основе понятных всем кодов. В Древней Греции ученые мужи основательно исследовали человеческое мышление и его логику, признавали язык универсальным и неотъемлемым элементом разума. В этой связи современные исследователи говорят о различных «сегментах опыта». Принято считать, что именно он способен отвечать специфическим условиям того или иного региона или целой страны. Не секрет, что в западных культурах преобладает приоритет личности, а в восточных, напротив, в большей степени люди ориентированы на принцип коллективизма.

Подготовка конкурентоспособного менеджера невозможна без изучения набора ценностей, сформировавшихся не только в родной стране, но и в других культурах. Опыт представителей изучаемого им языка поможет установить при различии национальных ментальностей наиболее адекватный уровень взаимопонимания. Несомненно, что данные знания станут его палочкой-выручалочкой в ходе коммуникации с представителями бизнеса из других стран, поскольку нет универсальных паттернов поведения и коммуникации, которые были бы применимы во всех случаях – от ведения переговоров до решения проблем в ходе совместных экономических операций. Управленцам всех уровней важно осознавать, что, согласно теории о «лингвистической относительности», язык, на котором мы говорим, не только выражает наши мысли, но и в значительной степени определяет их ход [4].

Практические знания базовых черт других культур и их особенностей, осознание жесткой взаимосвязи между языком и мышлением позволяют углубить взаимопонимание и спрогнозировать реакцию на рассматриваемые проблемы представителей других стран. Естественно, что для этого требуется не только более интенсивное изучение иностранных языков, но и более высокий уровень кросс-культурной компетенции, знаний профессиональных этических кодексов, культурных кодов, получающих последние десятилетия большое признание и распространение во всем мире. Как этому научить за короткий период обучения в вузе – вот задача, стоящая перед педагогами, которые формируют и развивают знания студентов в области языка специальности.

В современном мире, когда определяется единое информационно-культурное пространство, уровень цивилизованности различных народов во многом определяет сфера информационных технологий. Именно она предусматривает обязательное наличие хорошо подготовленных профессионалов, готовых к научному диалогу, способных рассматривать свою страну в кросс-культурном аспекте и обеспечивать адекватное межкультурное и деловое общение. А это позволит максимально исключить неудачи при установлении деловых контактов. Представителя российского бизнеса в ходе опроса отмечали, что до пятидесяти процентов таких неудач объясняются отсутствием межкультурных метакоммуникационных навыков. Еще одна проблема заключается в том, что компаниям приходится доучивать 96% выпускников бакалавриата, т. к. их знания носят в большинстве случаев теоретический характер и оторваны от действующих (т. е. практических) законов ведения бизнеса. Эти данные были получены в ходе опроса 1000 работодателей из всех 89 регионов Российской Федерации [5], и еще раз подчеркивают необходимость в улучшении подготовки специалистов. Думается, что в полной мере это относится и к подготовке управленческих кадров, которые будут обеспечивать планирование, внедрение и контроль на предприятиях и в сфере услуг.

Конвергенция технологий и бурно развивающиеся логистика, компаративистика и когнитивная лингвистика объективно принуждают к инновациям. Вместе с тем во многих компаниях с участием иностранного капитала или международных стейкхолдеров наблюдается формирование общей, глобальной этики. Она, в свою очередь, требует развития у будущих специалистов стремления к самотрансформации и познавательной активности в процессе обучения иностранным языкам. Наряду с тем, что многие иностранные компании ушли с российского рынка за последний год, рекрутинговые агентства и HR-менеджеры по-прежнему ищут специалистов с высоким уровнем владения иностранным языком и прочными навыками кросс-культурной коммуникации. Мнения студентов факультета менеджмента Финуниверситета в ходе проведения фокус-группы разделились почти поровну: учащиеся с низким уровнем владения иностранным языком говорили о том, что у них есть надежда после окончания вуза устроится в хорошие российские компании и без знания иностранного языка; студенты, имеющие отличные оценки по иностранному языку, сетовали на то, что их знаний будет вполне достаточно, чтобы работать с иностранцами, но их выдает русский акцент, от которого они хотели бы избавиться как можно скорее, чтобы их нельзя было отличить от носителей языка. В этой связи представляется возможным сделать вывод об ассимилирующем взаимодействии культур и о чрезмерном влиянии англосаксонской культуры (в частности английского языка, который стал языком международного общения). Потеря своей культурной и этнической идентичности может быть опасной формой ассимиляции и способна привести к размыванию ориентиров и насаждению чужеродного образа жизни, подменяя традиции и принципы, которым российская семья и школа учили представителей нового поколения. В этой связи следует не только говорить об обучении языку специальности, но и всестороннем воспитании будущих управленцев для экономики своей страны.

Трудно не согласится с доводом, что развитие у будущего специалиста адаптационных качеств личности, навыков межкультурной коммуникации сделает его равноправным участником всех видов формального и неформального социального и профессионального взаимодействия. В этой связи в Финансовом университете авторы всех англоязычных учебных пособий, по которым готовят управленческие кадры для экономики страны, в обязательном порядке включают разделы под названием «cross-cultural associations», кейс-стади на основе опыта международных компаний с сопутствующей ролевой игрой по рассматриваемой проблеме, веб-квесты с ориентацией на последние изменения или тренды в области менеджмента (как в теории, так и в ходе практической деятельности).

Вместе с тем внедрение международных измерений и стандартов в учебные программы [6], интернационализация образовательного процесса [7] вряд ли способна обеспечить необходимую корреляцию между параметрами национальной культуры и требованиями и ценностями глобальных корпоративных культур. Особенно это касается компаний, где установлены гибридные формы работы, т. е. возможность работать удаленно и быть нанятым любой иностранной фирмой, которую устраивает уровень языковой и профессиональной подготовки специалиста. Это несет еще одну угрозу: отток высококлассных профессионалов из России. Все чаще раздаются голоса в пользу отказа от обучения иностранному языку в российских школах и вузах, при этом логика такова: нет знаний языка, не будет соблазна работать в международной сфере, сохранится больше рабочей силы для национальной экономики. Невежество и недальновидность таких советчиков поражают: чтобы быть на острие науки и инноваций, чтобы заявлять о себе как о достойных партнерах и приносить валюту в бюджет государства, России нужны специалисты с хорошими знаниями иностранного языка. Данный тренд будет развиваться до тех пор, пока русский язык не станет таким же популярным во всем мире, как английский сейчас. Следует также отметить, что анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, определяющем общие требования к подготовке специалистов на основе компетентностного подхода. Какие рекомендации можно предложить в этой связи?

Во-первых, компетентностный подход требует пересмотра содержания учебного материала, изменения его структуры и методики обучения. Педагогическим кадрам вузов, которые стремительно стареют, нужна мощная поддержка методистов нового поколения, чтобы осуществить грамотные изменения в этой сфере.

Во-вторых, необходимо осуществлять переход от практикуемого в педагогике линейно-последовательного усвоения изучаемого материала к технологии активации овладения иноязычным общением. В основе данной технологии лежит общение посредством иностранного языка во всех его формах (устной и письменной), где он выступает одновременно и целью обучения студентов языку специальности, и основным средством и условием его достижения.

В-третьих, необходимо учитывать тренды, которые несет в себе глобализация экономики и стремительно развивающиеся технологии в области кросс-культурного взаимодействия, но при этом не опускаться до уровня отрицания своей культурной идентичности. Воспитательный конструкт педагогического процесса высшей школы способен помочь в достижении данной цели.

В-четвертых, у студентов с высоким уровнем владения иностранным языком должна быть возможность участвовать в программах академической мобильности за границей и проходить практику в международных компаниях, где корпоративная культура предусматривает активизацию навыков иноязычного общения с учетом сложившихся культурных концептов, иерархии деловых отношений и социальных установок в иноязычном социуме. В этой связи стоит вводить дифференцированный подход к обучению иностранному языку для профессиональных целей, разделяя студентов старших курсов на «слабые» группы и «сильные» (с глубокой иноязычной подготовкой и увеличенным количеством факультативных часов на ее освоение).

Делая вывод о целесообразности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении менеджеров языку специальности, стоит отметить, что реализация данного подхода в процессе профессиональной подготовки требует создания системы управления знаниями студентов на основе использования инновационных технологий, интеграции концепций межкультурной коммуникации в методику обучения иностранным языкам с одновременным акцентом на ценности родной культуры, от которой нельзя отказываться, которой можно и должно гордиться. Формирование в процессе обучения иностранному языку основных элементов компетенции личности, необходимых для понимания чужих и порождения своих собственных программ речевого общения и его ситуационной уместности, должно идти параллельно с усилиями по сохранению доминантной национальной идентификации, культурной самобытности, угрозу которым несет в себе ассимилирующее взаимодействие культур.

Библиографический список

1. Trajanovska I., Starkova D.A Intercultural communicative competence development as one of the main objectives of business English course. Philological Class. 2021; Vol. 26, № 3: 188–199.
2. Лебедь Е.С., Рыбаков С.В. О некоторых особенностях кросс-культурного взаимодействия. Этносоциум и межнациональная культура. 2021; № 2 (152): 32–40.
3. Павлова А.М. Проблемы кросс-культурного взаимодействия персонала в смешанных трудовых коллективах. Общество: социология, психология, педагогика. 2021; № 8 (88): 135–139.
4. Дроздова К.А., Могилевич Д.А. Теория лингвистической относительности. Апробация. 2015; № 5 (32): 90–91.
5. 85% работодателей говорят о необходимости улучшить практическую подготовку студентов Менеджмент. 2023; 12 июня. Available at: https://www.vedomosti.ru/management/articles/2023/07/12/984879-85-rabotodatelei-govoryat-o-neobhodimosti
6. Safarova Sh. International standards concerning education in the field of human rights and their significance in the contemporary period. Review of law Sciences. 2019; № 1: 59–63.
7. Зак А.С. Содержание и формы образовательных элементов, реализуемых в процессе интернационализации компаний. Образование и качество жизни. 2020; № 2 (20): 21–24.

References

1. Trajanovska I., Starkova D.A Intercultural communicative competence development as one of the main objectives of business English course. *Philological Class*. 2021; Vol. 26, № 3: 188-199.
2. Lebed' E.S., Rybakov S.V. O nekotoryh osobennostyah kross-kul'turnogo vzaimodejstviya. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2021; № 2 (152): 32-40.
3. Pavlova A.M. Problemy kross-kul'turnogo vzaimodejstviya personala v smeshannyh trudovyh kollektivah. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 8 (88): 135-139.
4. Drozdova K.A., Mogilevich D.A. Teoriya lingvisticheskoj otnositel'nosti. *Aprobaciya*. 2015; № 5 (32): 90-91.
5. 85% rabotodatelej govoryat o neobhodimosti uluchshit' prakticheskuyu podgotovku studentov *Menedzhment*. 2023; 12 iyunya. Available at: https://www.vedomosti.ru/management/articles/2023/07/12/984879-85-rabotodatelei-govoryat-o-neobhodimosti
6. Safarova Sh. International standards concerning education in the field of human rights and their significance in the contemporary period. *Review of law Sciences*. 2019; № 1: 59-63.
7. Zak A.S. Soderzhanie i formy obrazovatel'nyh `elementov, realizuemyh v processe internacionalizacii kompanij. *Obrazovanie i kachestvo zhizni*. 2020; № 2 (20): 21-24.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-387-390

Zkakrailova B.R., *senior teacher, Russian Language Department, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Korkmazov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia)*
Kimpaeva E.A., *senior teacher, Department of Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: elmirke@mail.ru*

PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS IN A SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION. The article examines the essence of the concept of "adaptation", "psychosocial adaptation", and identifies ways and means of psychosocial adaptation of students of secondary vocational education. It is concluded that the adaptation process cannot exist without the subject of adaptation, who needs to adapt to new conditions in order to achieve an optimal level of functioning within a given environment. Social adaptation is characterized by the presence of an environment or external environment to which the individual needs to adapt. The most important aspect of the adaptation process is the direct interaction between the environment and the subject of adaptation. Successful adaptation to school is critical to a student's future career. It helps students acquire the necessary knowledge and skills, interact with teachers and classmates, and develop professional interests and attitudes.

Key words: **student, adaptation, psychosocial adaptation, secondary vocational education, college**

Б.Р. Зкакраилова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
А.В. Коркмазов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик*
Э.А. Кимпаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: elmirke@mail.ru*

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучена сущность понятий «адаптация», «психосоциальная адаптация», выявлены пути и способы психосоциальной адаптации студентов среднего профессионального образования. Сделан вывод о том, что процесс адаптации не может существовать без субъекта адаптации, которому необходимо приспособиться к новым для него условиям для достижения оптимального уровня функционирования внутри данной среды. Для социальной адаптации характерно наличие среды или внешнего окружения, к которому индивиду необходимо приспособиться. Важнейшим аспектом процесса адаптации является непосредственное взаимодействие среды и субъекта адаптации. Успешная адаптация к обучению в учебном заведении имеет решающее значение для будущей карьеры студента. Она помогает студентам приобретать необходимые знания и навыки, взаимодействовать с преподавателями и однокурсниками, развивать профессиональные интересы и установки.

Ключевые слова: **студент, адаптация, психосоциальная адаптация, среднее профессиональное образование, колледж**

Студент первого курса, приступая к занятиям в учебном заведении среднего профессионального образования, несомненно, проходит сложный процесс психологической и социальной адаптации. Это обусловлено рядом факторов, таких как смена места учебы, часто поступление в колледж сопровождается сменой места жительства, ряд студентов переезжает жить в общежитие колледжа, что означает смену привычной обстановки и «зоны комфорта» в столь юном возрасте. У разных студентов процесс адаптации протекает по-разному, кто-то все схватывает «на лету» и готов к выполнению новых требований едва приступив к обучению, для кого-то это длительный и мучительный процесс.

Задача педагогов, психологов и руководства колледжей сделать процесс адаптации комфортным для студентов и максимально быстро приспособиться к новым требованиям и коллективу студентов и преподавателей учреждений СПО.

Цель данной статьи состоит в изучении проблемы психосоциальной адаптации студентов в учебном заведении среднего профессионального образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность понятий «адаптация», «психосоциальная адаптация»; выявить пути и способы психосоциальной адаптации студентов среднего профессионального образования.

Научная новизна статьи состоит в выявлении путей и способов психосоциальной адаптации студентов среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость статьи заключается в изучении сущности понятий «адаптация» и «психосоциальная адаптация» в психолого-педагогической науке.

Практическая значимость видится в выявлении путей и способов психосоциальной адаптации студентов среднего профессионального образования.

Методы исследования: анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования, изучение опыта психосоциальной адаптации студентов в учебных заведениях среднего профессионального образования.

В психолого-педагогической науке адаптация понимается как активный процесс, ведущий или к положительным результатам, или к отрицательным [1–9].

В целом можно отметить, что адаптация – это процесс приспособления к изменениям во внешней среде с целью достижения психологического благополучия и функционирования в социуме на основе гармоничного взаимодействия.

Этот процесс включает в себя выработку стратегий преодоления трудностей, жизнестойкости и позитивной самооценки в ответ на стрессоры и вызовы в своем окружении, а также развитие эффективных коммуникативных и социальных навыков и способности ориентироваться в сложных коммуникативных ситуациях и культурных нормах.

Адаптация может происходить как в социальной, так и в физической среде. В социальной среде адаптация может осуществляться в семье, обществе, группе или организации. В физической среде адаптация может происходить в зависимости от климата, обстановки на рабочем месте, в новом городе или стране и т. д.

Прежде чем приступить к изучению проблемы психосоциальной адаптации студентов в учебном заведении среднего профессионального образования, рассмотрим мнения различных ученых по этому поводу.

Ю.А. Лисавенко представляет адаптацию как динамичный и непрерывный процесс, который происходит на протяжении всей жизни. Он представляет сложное взаимодействие следующих основных факторов:

– социальных;
– биологических,
– психологических.

Ю.А. Лисавенко подчеркивает важность индивидуальных различий в адаптации, отмечая, что разные люди могут по-разному реагировать на одни и те же средовые вызовы в зависимости от их уникальных характеристик и опыта [1].

В целом можно отметить, что также ведущими факторами, влияющими на адаптацию, являются следующие:

– возраст человека,
– особенности личностных свойств;
– достигнутый социальный статус личности,
– уровень образования;
– наличие опыта работы в различных производственных коллективах.

Также крайне важным фактором успешной адаптации является наличие поддержки близких людей, готовность оказать необходимую помощь в процессе возможной дезадаптации, вызванной какими-то неблагоприятными событиями в жизни, и сформированная у личности готовность к переменам и новым социальным вызовам.

Первичная адаптация происходит в начальный период взаимодействия индивида с новой социальной средой. В этой фазе он пытается приспособиться к новой ситуации, устанавливая контакты с другими людьми и усваивая новые правила поведения и нормы социального взаимодействия.

Стабильная фаза характеризуется установлением более прочных связей с другими людьми, укреплением социальных связей и формированием стабильных социальных ролей.

Социальная дезадаптация возникает при разрыве социальных связей или изменении жизненных обстоятельств, что может привести к конфликтам и негативным чувствам.

Вторичная дезадаптация может возникнуть, когда человек не может справиться с предыдущей дезадаптацией и продолжает испытывать трудности в социальной среде.

Возрастная дезадаптация связана с социальными изменениями, которые приводят к потере социальных связей и снижению уровня жизни, в дополнение к ухудшению физического и психического здоровья.

В рамках нашего исследования необходимым представляется анализ определений социальной адаптации (табл. 1).

Социальная адаптация – это не разовое достижение, а непрерывный процесс. Люди должны постоянно адаптироваться к меняющимся социальным условиям и ситуациям, что требует развития новых навыков и стратегий с течением времени. Успешная социальная адаптация способствует общему благополучию, в то время как трудности в социальной адаптации могут привести к социальной изоляции, психологическому стрессу и другим негативным последствиям.

Также в психолого-педагогической науке сегодня присутствует понятие социально-психологической адаптации. По определению М.А. Беребина, социально-психологическая адаптация представляет собой процесс психологических и социальных изменений, происходящих по мере того, как индивид интегрируется в новую социальную среду. Он считает, что социально-психологическая адаптация включает в себя формирование новых установок, моделей поведения и социальных ролей, которые позволяют индивиду соответствовать требованиям своего нового социального контекста.

М.А. Беребин подчеркивает, что успешная социально-психологическая адаптация требует от индивида достижения чувства баланса между собственными личностными чертами и требованиями нового социального контекста к члену данного общества в конкретный исторический период [5].

А.А. Реан [6, с. 189] понимает такую адаптацию, как «способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, усвоение человеком социального опыта общества в целом и той микросреды, к которой он принадлежит. Социальная адаптация выступает в качестве исходной предпосылки и постоянного условия эффективности деятельности, оптимизации и регуляции человеческого общения, повышения стабильности коллектива».

По мнению И.А. Мнацканяна [7, с. 15], адаптация человека в социуме направлена на гармонизацию, с одной стороны, психологических характеристик индивида и социальной среды, с другой. При этом организация гармоничного взаимодействия позволяет человеку эффективно функционировать в окружающей социальной среде.

В рамках данного исследования нас интересует непосредственно адаптация студента к коллективу в учебном заведении.

Современный студент – это весьма противоречивая личность, находящаяся под влиянием демократизации общества, которая сделала его очень свободным и независимым, но в то же время привела к значительному снижению общеобразовательных и культурных стандартов. В этой сложной ситуации очевидно, что роль кураторов и тьюторов учебных групп резко возрастает, особенно при работе с первокурсниками.

Возрастная группа с наибольшим количеством первокурсников – это 15–17 лет, что совпадает с началом периода юности. Происходит переход из подросткового возраста. Это очень важный период жизни, в течение которого формируются и обдумываются многие важные вопросы, включая подготовку к профессиональной деятельности: вся жизнь первокурсников становится «учебной». Ведущими видами деятельности ранней юности являются учебная и профессиональная деятельность, именно в это время первокурсники начинают осознавать себя субъ-

Таблица 1

Взгляды ученых на понятие «социальная адаптация»

ФИО исследователя	Описание
А.Р. Лурия	Социальная адаптация включает в себя развитие социальных навыков и моделей поведения, которые необходимы для функционирования в определенном культурном контексте. Также он отмечал, что социальная адаптация требует интеграции когнитивных, эмоциональных и социальных процессов [2]
П.Я. Гальперин	Социальная адаптация – это процесс усвоения социальных норм и моделей поведения посредством обучения и практики. Он считал, что социальная адаптация требует развития когнитивных стратегий и навыков регулирования поведения в социальных ситуациях
Е.М. Лисина	Социальная адаптация относится к способности индивида приспосабливаться к социальной среде и соответствовать ожиданиям и требованиям общества. Это включает в себя приобретение необходимых навыков, установок и моделей поведения, которые позволяют индивиду эффективно функционировать в своем социальном контексте. На социальную адаптацию влияет множество факторов, включая: – генетику, – индивидуальный темперамент, – социальный опыт, – культурные нормы, – ожидания общества [3].
И.Н. Мещеряков	социальная адаптация предполагает развитие социальной компетентности, которая включает в себя знания, навыки и установки, необходимые для функционирования в определенном социальном контексте Автор считает, что социальная адаптация требует интеграции социального опыта, когнитивного развития и практик социализации [4]

ектами учебной и профессиональной деятельности, формируется их личности. Процесс обучения в колледже оказывает существенное влияние на формирование личности студента.

Многие молодые люди в это время не только учатся, но и подрабатывают, стажируются, принимают участие в научной деятельности и внеучебных мероприятиях. Инициативность, потенциал и креативность – вот, что отличает студентов от других категорий граждан.

Первый год обучения называют процессом адаптации, и не все студенты первого курса успешно проходят его, что приводит к потерям контингента. Трудности, с которыми сталкиваются студенты первого курса, можно разделить на четыре группы:

1) формальные трудности (изменяется характер труда);
2) социальные трудности (может измениться статусная позиция студента);
3) академические трудности (изменяется характер учебной нагрузки);
4) личные или психологические трудности (понижение самооценки).

Переступая порог учреждения СПО, многие студенты испытывают повышенный уровень тревожности из-за эмоциональных реакций в стрессовых ситуациях, особенно связанных с оценкой их компетентности и престижа; завышенная самооценка и низкий уровень базовых знаний у первокурсников вносят основной вклад в их нестабильное эмоциональное состояние, создавая фон конфликтных и стрессовых ситуаций.

Поэтому деятельность куратора первого курса и психолога может способствовать минимизации вышеперечисленных трудностей и, таким образом, создать программу социальной, психологической и педагогической поддержки конкретного студента как способа осуществления индивидуальной работы.

М.В. Гамезо выделяет четыре этапа процесса адаптации к коллективу и принятие коллективом нового члена:

1. Ознакомительный этап. На данном этапе участник производит оценку нового коллектива, анализ действующих внутри коллектива норм, правил и ценностей. Также оценка нового участника производится и коллективом.

2. Этап дифференциации. На этом этапе происходит практическое знакомство нового участника с обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны коллектива.

3. Этап интеграции состоит в том, что новый член коллектива приспосабливается к своему статусу и роли, включается в межличностные отношения с действующими членами коллектива.

4. Функционирование нового члена внутри коллектива характеризуется постепенным преодолением межличностных проблем и последующим приспособлением. На этом этапе новый участник чувствует себя более комфортно в своей роли и начинает чувствовать себя ценным членом команды [8].

В настоящее время в психологии и педагогике нет единого мнения относительно определения понятия «адаптация в коллективе». Однако ученые уже давно рассматривают идею «социальной и психологической адаптации к условиям новой среды», что тесно связано с темой данного исследования.

Известный педагог-психолог Д.Н. Дубровин классифицировал социально-психологическую адаптацию в зависимости от характера ее осуществления и реализации. В связи с этим он выделил различные виды социальной адаптации, к которым относятся:

1. Добровольная адаптация, которая олицетворяет собой конкретную ситуацию, в рамках которой новые условия жизни и деятельности, определяемые средой, принимаются человеком добровольно, без сопротивления, даже в том случае, если необходимо прикладывать некоторые усилия. Следует обратить внимание, что данные условия в большинстве своем соответствуют идеалам, ценностями и ориентациям человека, не противоречат его убеждениям, а также могут открывать перед ним новые возможности и перспективы.

К. Дабровски считал, что этот процесс необходим для личностного роста и развития, и что люди, которые успешно справляются с ним, в итоге становятся более самосознательными, творческими и более способными к достижению своих целей. В этом смысле он рассматривал трудности, возникающие в процессе адаптации, как необходимую часть пути к личностному росту и самореализации.

2. Вынужденная адаптация происходит, когда условия, черты и атрибуты среды не соответствуют ценностям и убеждениям субъекта и идут вразрез с его представлениями о нормах и этике. Стоит отметить, что индивид не может опровергнуть эти условия, и ему приходится с ними мириться. В отличие от предыдущего типа, вынужденная адаптация заставляет человека принять новые условия жизни и соответствовать характеристикам и чертам среды, даже если они могут противоречить его установкам.

Большое значение в процессе адаптации имеет уровень эмоциональной стабильности и способность справляться с трудностями. Люди с высокой степенью эмоциональной стабильности чаще адаптируются к новым ситуациям и быстрее находят решение проблем.

Процесс социально-психологической адаптации является сложным и многофакторным. Для успешной адаптации необходимо учитывать личностные характеристики человека, его социокультурный фон и наличие ресурсов для поддержки и развития. Необходимо помнить, что адаптация – это не только процесс приспособления к новой среде, но и возможность для личностного роста и развития. Адаптация личности к изменившимся условиям требует качественного скачка, развития и смещения локуса контроля с внешнего (тенденция приписывать причину событий внешним факторам) на внутренний (ответственность за события в жизни, которую в большей степени берет на себя личность).

В нашем понимании психосоциальная адаптация – это критерий гибкости и приспособления к изменениям в окружающей среде и новым ситуациям. В то же время она требует быстрой перестройки в общении с людьми и открытости к новым возможностям. Успешная адаптация зависит от личности человека, его толерантности к неопределенности и условий окружающей среды.

Важными критериями психосоциальной адаптации являются умение находить общий язык и эффективно взаимодействовать с окружающими, способность управлять своими эмоциями, а также стремление к саморазвитию и личностному росту. Кроме того, социальная адаптация подразумевает способность адекватно реагировать на изменения в окружающей среде и быстро приспосабливаться к новым ситуациям. Все эти критерии взаимосвязаны и важны для успешной социальной адаптации человека.

Социально-психологические компетенции включают в себя способность эффективно общаться с другими людьми, уважать взгляды и мнения других, работать в команде и достигать общих целей. Важным критерием этой компетенции является способность развивать здоровые отношения с другими людьми и стремиться к самосовершенствованию и личностному развитию [9].

Адаптация является необходимым процессом для успешной жизни в современном обществе. Она позволяет людям приспосабливаться к новым условиям и ситуациям, сохраняя при этом свою индивидуальность и личность. Развитие социально-психологической компетентности и способности эффективно общаться с другими людьми являются ключевыми элементами для успешной адаптации и достижения личных целей.

Таким образом, успешная адаптация позволяет людям приспособиться к новой среде и сохранить свою личностную целостность. Успешная психосоциальная адаптация является важным личностным качеством, которое позволяет людям эффективно функционировать в обществе, достигать своих целей и вести полноценную жизнь. Эти качества можно развивать и совершенствовать на протяжении всей жизни, используя различные методы и приемы саморазвития и самовоспитания.

Одним из ключевых элементов успешной адаптации является умение студентов правильно организовывать свое время. Это включает в себя планирование учебы, самостоятельной работы, досуга и социальной жизни. Студенты должны научиться расставлять приоритеты и эффективно использовать свое время для достижения своих целей. Также, по мнению Т.П. Айсуваковой [10], крайне важным является развивать у студентов различных направлений подготовки рефлексивных умений, которые помогают личности вовремя видеть свои проблемы в процессе адаптации, намечать пути их решения.

Как отмечают О.А. Матвеева, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд [11], существенно снижают адаптационные способности личности такое качество, как тревожность, поэтому на всех ступенях образования необходимо выявлять таких учащихся, студентов с целью проведения с ними коррекционной работы, что положительно сказывается на процесс адаптации.

Другим важным аспектом является поддержка со стороны преподавателей и одногруппников. Студентам необходимо чувствовать, что они не одиноки в своих трудностях, что есть люди, которые могут помочь. Преподаватели могут предложить особую помощь в учебе, а одногруппники – поделиться своим опытом и знаниями.

Для успешной адаптации необходима мотивация и интерес к учебе. Студенты должны понимать, зачем им нужно получать образование, а также как оно поможет им в будущей карьере. Они также должны находить удовольствие в изучении новых предметов и развитии профессиональных навыков.

Библиографический список

1. Лисавенко Ю.А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников в целях успешной социальной адаптации в классном коллективе. *Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт.* Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019: 108–111.
2. Лурия А.Р. *Лекции по общей психологии.* Санкт-Петербург: Издательский дом Питер, 2018.
3. Лисина Е.М. Сущность понятий «школьной адаптации» и «школьной дезадаптации». *Электронный журнал Экстернат РФ*. Available at: http://ext.spb.ru
4. Мещерякова И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Территория науки.* Воронеж. 2008; № 9(10): 110–115.
5. Беребин М.А. К вопросу о терминах, связанных с феноменологией психической адаптации. *Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность:* материалы Сибирского психологического форума. Томск: Томский государственный университет. 2004: 341–345.
6. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. *Психология адаптации личности.* Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
7. Мнацаканян И.А. *Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях.* Диссертация … кандидата психологических наук. Ярославль, 2004.

8. Гамезо М.В. *Возрастная и педагогическая психология:* учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2003.
9. *Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза*: материалы IV Международной научной конференции. Минск: Издательский центр БГУ, 2015.
10. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
11. Матвеева О.А., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-3: 307–310.

References

1. Lisavenko Yu.A. Razvitie kommunikativnyh umenij u mladshih shkol'nikov v celyah uspeshnoj social'noj adaptacii v klassnom kollektive. *Bezopasnoe detstvo kak pravovoj i social'no-pedagogicheskij koncept*. Perm': Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2019: 108-111.
2. Luriya A.R. *Lekcii po obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom Piter, 2018.
3. Lisina E.M. Suschnost' ponyatij «shkol'noj adaptacii» i «shkol'noj dezadaptacii». *`Elektronnyj zhurnal `Eksternat RF.* Available at: http://ext.spb.ru/
4. Mescheryakova I.N. Biologicheskie i social'nye predposylki razvitiya `emocional'nogo intellekta. *Territoriya nauki.* Voronezh. 2008; № 9(10): 110-115
5. Berebin M.A. K voprosu o terminah, svyazannyh s fenomenologiej psihicheskoj adaptacii. *Metodologicheskie problemy sovremennoj psihologii: illyuzii i real'nost':* materialy Sibirskogo psihologicheskogo foruma. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet. 2004: 341-345.
6. Rean A.A., Kudashev A.R., Baranov A.A. *Psihologiya adaptacii lichnosti.* Sankkt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2008.
7. Mnacakanyan I.A. *Adaptaciya uchaschihsya v novyh sociokul'turnyh usloviyah.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2004.
8. Gamezo M.V. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2003.
9. *Psihosocial'naya adaptaciya v transformiruyuschemsya obschestve: socializaciya sub`ekta na raznyh `etapah ontogeneza*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk: Izdatel'skij centr BGU, 2015.
10. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
11. Matveeva O.A., Ajsuvakova T.P., Sorokopud Yu.V. Osobennosti proyavleniya trevozhnosti v podrostkovom vozraste. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-3: 307-310.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-390-392

***Lukinova N.F.,** educator, MBDOU Kindergarten No. 74 "Scarlet flower" (Stavropol, Russia), E-mail: nad50@mail.ru*

PLAY ACTIVITY AS A WAY OF FORMING THE COMMUNICATIVE CULTURE OF PRESCHOOLERS. The article considers the question of how to form a concept of "communicative culture" in older preschoolers through play activities. The author identifies the main types of gaming activities. Features of each type of gaming activity that contribute to the development of the communicative culture of older preschoolers are highlighted. The peculiarities of each type of play activity, contributing to the development of the communicative culture of preschoolers, play an important role in the pedagogical process. Recommendations for teachers and parents on how to use play activities in the formation of a communicative culture of preschoolers are proposed. Applying these recommendations can be very useful for maintaining and improving children's communication skills. It is concluded that gaming activity has its own characteristics that contribute to the development of the communicative culture of older preschoolers.

Key words: **game, communicative culture, preschool age, communication, family, teachers**

***Н.Ф. Лукинова,** воспитатель, МБДОУ д/с № 74 «Аленький цветочек», г. Ставрополь, E-mail: nad50@mail.ru*

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается формирование понятия «коммуникативной культуры» дошкольников старшего возраста посредством игровой деятельности. Автором обозначены основные виды игровой деятельности. Выделены особенности каждого из видов игровой деятельности, способствующих развитию коммуникативной культуры дошкольников старшего возраста. Особенности каждого вида игровой деятельности, способствующие развитию коммуникативной культуры дошкольников, играют важную роль в педагогическом процессе. Предложены рекомендации для педагогов и родителей о том, как использовать игровую деятельность при формировании коммуникативной культуры дошкольников. Применение этих рекомендаций может быть очень полезным для сохранения и улучшения коммуникативных навыков у детей. Сделан вывод, что игровая деятельность имеет свои особенности, способствующие развитию коммуникативной культуры дошкольников старшего возраста.

Ключевые слова: **игра, коммуникативная культура, дошкольный возраст, общение, семья, педагоги**

В современном мире существуют множество семей, где растет единственный ребенок, или с небольшим количеством родственников. В таких случаях дети могут привыкать к лидерству и иметь ограниченную возможность общаться с другими детьми вне дома или дошкольных учреждений. Родители заняты на работе и мало общаются с ребенком. От этого страдает его речь – она становится беднее, многие дети в силу возраста не могут правильно формулировать свои мысли, обладают ограниченным запасом слов. Дети в современном мире испытывают большие трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками.

У детей отсутствуют навыки эффективной коммуникации, они могут испытывать трудности в выражении своих мыслей и чувств, а также в понимании и интерпретации сообщений других людей. Это может приводить к недопониманию, неправильному восприятию и неправильной реакции на коммуникативные ситуации.

Игра в ДОУ является деятельностью, в которой дети устанавливают непосредственное общение со сверстниками, является важным средством развития коммуникативных культуры дошкольников. В игре дети приобретают коммуникативные навыки, развивают коммуникативные умения, которые очень важны для дальнейшего процесса социализации личности и успешного вхождения в мир взрослых. В связи с этим рассмотрение различных видов игровой деятельности, способствующих формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, является актуальной проблемой [1–14].

Цель статьи – представить различные виды игровой деятельности, которые оказывают положительное влияние на формирование коммуникативной культуры дошкольников. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) провести анализ понятия «коммуникативная культура» дошкольников; 2) рассмотреть основные виды игровой деятельности; 3) представить рекомендации по использованию различных видов игровой деятельности, способствующих формированию коммуникативной культуры дошкольников.

Научная новизна статьи определяется в выявлении дополнительных возможностей игровой деятельности при формировании коммуникативной культуры дошкольников. Теоретическая значимость состоит в расширении педагогического знания о формировании коммуникативной культуры дошкольников через игровую деятельность.

Практическая значимость статьи заключается в возможности использования представленных материалов в практической деятельности воспитателей в образовательной деятельности. Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение.

Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей. Благодаря общению ребенок не только познает другого человека, но и самого себя. Для этого он обращается за помощью к взрослому. Ребенок усваивает языковые традиции и особенности своей среды через общение с другими детьми и взрослыми [12].

Основной задачей современного дошкольного образования является обеспечение высокого уровня социально-коммуникативного развития воспитанников, что является условием их успешной адаптации и социализации в мире [6].

Анализ литературных источников позволяет выделить несколько основных подходов к определению понятия «коммуникативная культура дошкольников». Различные авторы предлагают свои взгляды и трактовки этого понятия, основываясь на своих исследованиях и педагогическом опыте.

Н.В. Хизгяева [13] определяет «коммуникативную культуру» как комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для успешного общения с другими людьми. Это включает в себя умение выражать свои мысли и ощущения, слушать и понимать собеседника, а также владение нормами этикета и поведенческими правилами в общении.

Л.С. Выготский [3] в своих исследованиях выделял роль общения и социального взаимодействия в развитии языковых навыков и способностей детей. Он считал, что коммуникативная культура дошкольника должна быть основана на взаимодействии с другими людьми, умении слушать, выражать свои мысли и эмоции, а также устанавливать контакты и взаимодействовать с окружающими.

Л.А. Введенская и Л.Г. Павлова определяли, что коммуникативная культура включает в себя не только знания о языке, но и умения и навыки общения, а также соответствующие нормы и правила поведения при общении. Она отражает уровень овладения устной и письменной речью личностью. О.В. Мележик определяет, что коммуникативная культура является основой для гармоничных взаимоотношений с окружающими людьми. Она помогает установить доверие, создать позитивную атмосферу и достичь взаимопонимания [9]. Я.А. Коменский [2] отмечал, что в игре отражаются те стороны окружающей ребенка действительности, которые он наблюдает.

Педагоги и родители отмечают, что современные дети в целом не очень умеют взаимодействовать между собой. Детям, как правило, не хватает внимания, доброты, сострадания, поэтому развитие навыков общения дошкольников приобретает всё большее значение [5].

Большую часть дня ребенок находится в дошкольном учреждении. Это обеспечивает им возможность общаться и играть с другими детьми, развивать социальные навыки, а также получать образование и подготовку к школе. В дошкольных учреждениях также предоставляются различные формы занятий, которые способствуют развитию физических, когнитивных и творческих способностей ребенка. Это важный этап в его жизни, который помогает адаптироваться к новой среде и приобрести необходимые навыки для дальнейшего развития. Ведущим видом деятельности является игра. В игровой форме дети активно участвуют в процессе обучения, что способствует лучшему усвоению материала и развитию различных навыков. Игра помогает им развивать физическую активность, координацию движений, социальные навыки, коммуникативные способности, фантазию и творческое мышление.

Одними из первых ученых, определяющих игру как педагогическое явление, были Я.А. Коменский, Е.А. Покровский, И.А. Сикорский, К.Д. Ушинский, Ф. Фребель. Они подчеркивали, что именно в игре ребенок получает уникальную возможность развиваться, проявлять собственную активность и творчество [11]. А.С. Макаренко [8] отмечал, что игра имеет большое значение в жизни ребенка, то же значение, «какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре».

Игры у детей дошкольного возраста разнообразны. Среди них выделяют сюжетно-ролевые игры, коммуникативные игры, игры с правилами, подвижные игры. Рассмотрим сюжетно-ролевые игры. Задача сюжетно-ролевой игры – создать дружный, организованный коллектив, научить детей играть.

В старшем дошкольном возрасте дети обладают развитым воображением и способностью замещать отсутствующие предметы различными заместителями. Это проявляется в том, что они могут использовать доступные им игрушки и материалы для создания заменительных предметов.

Например, если у ребенка нет игрушечного телефона, он может использовать блоки или другие подручные предметы, чтобы представить, что это телефон. Также, если у него нет игрового автомобиля, он может использовать коробку или спичечную коробку в качестве заменителя. Творчество, находчивость и изобретательность проявляются в том, что дети придумывают различные способы замещения отсутствующих предметов. Они могут использовать разнообразные игровые действия с воображаемыми предметами – готовить воображаемую еду, управлять воображаемым транспортом или играть в ролевые игры, где они представляют себя в различных профессиях. Такие игры способствуют развитию воображения и творческого мышления у детей. Они учатся придумывать новые роли и ситуации, решать проблемы и использовать свои воображаемые способности. Это важные навыки и качества, которые помогут детям в будущем.

Для сюжетно-ролевых игр в дошкольном возрасте можно предложить следующие рекомендации:

1. Стимулирование воображения: создайте среду, где дети могут развивать свое воображение и креативные способности через игру.

2. Использование различных ролей: позвольте детям играть различные роли, чтобы они могли понимать и переживать точку зрения других людей.

3. Формирование коммуникативных навыков: стимулируйте общение между детьми, помогая им находить общий язык, выслушивать друг друга и совместно решать проблемы.

4. Поддержка творческого самовыражения: поощряйте детей к творческому самовыражению через создание собственных историй и персонажей.

Коммуникативные игры являются одним из важных аспектов развития детей в дошкольных учреждениях. Эти игры стимулируют коммуникацию между детьми и взрослыми, а также между самими детьми. Одной из форм коммуникативных игр являются хороводные игры. В ходе таких игр дети объединяются в круг и выполняют определенные движения или песни вместе. Это способствует развитию координации, ритма, сотрудничества и коммуникации между детьми.

Также словесные игры, где дети общаются и выражают свои мысли и чувства, являются эффективным способом развития коммуникативных навыков. В таких играх дети могут задавать друг другу вопросы, рассказывать истории или играть роли различных персонажей.

Для коммуникативных игр в дошкольном возрасте можно предложить следующие рекомендации:

1. Использование игрушек и объектов: предоставьте детям игрушки, которые могут послужить основой для коммуникативных игр, такие как куклы, машинки, кубики, кукольные домики и т. д.

2. Создание сценариев: предложите детям сюжетные задания, которые будут стимулировать использование речи и коммуникации, например, «врач и пациент», «семью», «магазин» и т. д.

3. Поощрение общения: поощрять детей говорить о своих действиях и о том, что они делают в процессе игры, спрашивать у других детей об их действиях и желаниях.

4. Развитие слушательских навыков: обучать детей быть внимательными к словам других, слушать внимательно и отвечать на вопросы.

5. Создание ситуаций для социальной игры: предлагать задачи, где дети должны сотрудничать, решать проблемы и конфликты, развивая навыки коммуникации и общения.

Одной из форм игры, распространенной в дошкольном возрасте, являются игры с правилами. В таких играх дети следуют определенным правилам и ограничениям, которые помогают им развивать свои коммуникативные, социальные и познавательные навыки. Через взаимодействие и общение с другими игроками дети учатся принимать решения, разрабатывать стратегии, анализировать ситуацию и развивать свою логическую мысль. Игры с правилами помогают дошкольникам учиться соблюдать правила, терпеть поражение, справляться с конфликтами и учиться работать в группе. Они также способствуют развитию эмоционального интеллекта, позволяя детям выражать свои чувства и эмоции в рамках игровой ситуации.

Для игр с правилами в дошкольном возрасте можно предложить следующие рекомендации:

1. Мозговой штурм. Это игра, в которой дети должны придумывать новые идеи или решения проблем. Один из участников предлагает проблему или тему, затем дети по очереди высказывают свои идеи. Важно, чтобы все участники слушали друг друга и уважали мнение каждого.

2. Лабиринт. Дети должны проходить через лабиринт, следуя определенным правилам и инструкциям. Это поможет им развить умение слушать и следовать указаниям других участников, а также выражать свои мысли по поводу правильной стратегии.

3. Ролевые игры. Предложите детям ролевую игру, в которой каждый будет играть определенную роль в вымышленной ситуации. Это поможет детям научиться общаться и взаимодействовать в соответствии с определенными ролями.

Особое место в формировании коммуникативной культуры занимают подвижные игры. Рано приобщаясь к цифровой культуре, дети ощущают дефицит общения, лишаются возможности получать обратную эмоциональную связь, обрести навык делиться своими трудностями и отвечать на потребность делиться другого человека, научиться чувствовать чужие проблемы как собственные, что ставит под угрозу успешную адаптацию ребенка в обществе. Н.П. Михайленко, Н.В. Кондратьева обращают внимание на подвижные игры как важный фактор формирования коммуникативных компетенций, саморегуляции двигательной деятельности и возвращения культуры дворовых подвижных игр, которая почти полностью утрачена [7; 10].

Подвижные игры полезны для детей не только с точки зрения коммуникации, но и для их хорошего здоровья и развития. В подвижных играх создаются благоприятные условия для воспитания таких физических качеств, как сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, а также формирования произвольной саморегуляции двигательной деятельности. Дети, увлеченные содержанием игры, способны выполнять одни и те же движения, не замечая усталости. А это, в конце концов, способствует развитию выносливости. Необходимость действовать согласно правилам регулирует поведение игроков и способствует выработке таких качеств, как взаимопомощь, коллективизм, честность, дисциплинированность. Потребность преодолевать неизбежные во время игры препятствия способствует воспитанию волевых качеств – выдержки, смелости, решительности [4].

Для подвижных игр можно предложить следующие рекомендации:

1. Организация игр с мячом, где дети могут бегать, ловить и метать мячи разного размера. Это поможет им развивать координацию.

2. Проведение эстафетных состязаний, где дети будут бегать, передавая предметы друг другу. Это улучшит их физическую выносливость и командный дух.

3. Музыкальные игры: проведение игр с танцами под музыку, где дети будут двигаться в ритме и выполнять различные движения.

«Обучение» способам игровой деятельности должно носить ярко выраженный эмоциональный характер. Через косвенные приемы педагог может воздействовать на ребенка различными средствами, создавая благоприятную образовательную среду и стимулируя развитие ребенка.

Использование игровых ситуаций и приемов «учить, играя» является эффективным способом косвенного педагогического воздействия. Например, организация ролевых игр и конструкторских заданий может стимулировать развитие различных навыков и способностей у детей, таких как социальное взаимодействие, креативность, логическое мышление и решение проблем. Использование разнообразных материалов, книг, игр и историй также является косвенным приемом педагогического воздействия. Они помогают детям расширять свои знания, развивать воображение и интерес к учению, а также способствуют развитию речи и познавательных навыков.

Игра считается основным элементом творчества, изобретательства и дизайна. Она поощряет, усиливает тягу к знаниям, разжигает любознательность, заинтересовывает ребенка. Игра способна влиять на речевое развитие ребенка, воздействуя на характер построения диалогической речи, регулируя и формируя способность ребенка к общению в конкретной жизненной ситуации [1].

Роль воспитателей в игровой деятельности с дошкольниками, направленная на развитие коммуникативных навыков, заключается в следующем: вовлечение детей в игру; осуществление ролевого диалога сначала со взрослым (педагогом), а затем между детьми. Воспитатель может строить с детьми совместную игру, постепенно усложняя ее, в следующем порядке: вначале взрослый берет на себя главную роль и вовлекает ребенка в совместную игру, предлагая ему дополнительную роль; в дальнейшем воспитатель включается в игру ребенка, принимая на себя дополнительную роль, а затем отдает ее другому ребенку, то есть ориентирует детей на себя, «замыкает» их в смысловой пучок, требующий ролевого взаимодействия [5].

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что игровая деятельность является эффективным способом формирования коммуникативной культуры дошкольников. Игры могут стимулировать развитие речи, способствовать выработке умения слушать других, а также учить детей выражать свои мысли с помощью языка и жестов. Например, в ходе игр, где дети вынуждены общаться, договариваться, решать какие-то спорные моменты или догонять друг друга, они активно тренируют навыки коммуникации, сотрудничества и решения проблем. В результате дети обучаются взаимодействовать с другими людьми, что очень важно для их социального развития. Эти умения, приобретенные через игровую деятельность, будут важными не только в дошкольном возрасте, но и в будущем, когда дети взрослеют и начинают взаимодействовать со сверстниками, учителями, родителями и другими членами общества. Игра помогает детям научиться эффективно общаться, сотрудничать, решать проблемы и выражать свои мысли и эмоции, что является важными навыками для успешного взаимодействия с окружающим миром.

Библиографический список

1. Барнаш А.В., Фрикке Я.А., Юрик Е.Э. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. *Тенденции развития науки и образования*. 2022; № 84 (4). 43–45.
2. Болотина Л.Р. *Дошкольная педагогика*. Москва: Академия, 2020.
3. Выготский Л.С. *Проблема культурного развития ребенка. Психология развития человека*. Москва: Смысл, Эксмо, 2004.
4. Грукова Н.В. Подвижные игры как индикатор развития коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста. *Психология*. 2021; № 1 (21): 102–107.
5. Клинкова О.С. Игровая деятельность как инструмент формирования коммуникативной компетенции дошкольников. *Молодой ученый*. 2023; № 6 (453): 235–237.
6. Козлова С.А. *Дошкольная педагогика*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Кондратьева Н.В. Игра как ведущая деятельность в социально-личностном развитии дошкольников. *Молодой ученый.* 2015; № 6 (86): 629–632.
8. Мардахаев Л.В. Семейное воспитание: проблемы и особенности. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2014; № 13: 173–178.
9. Мележик О.В. Основные подходы отечественных и зарубежных ученых к определению понятия «коммуникативная культура». *Вестник Тамбовского университета*: 2018; № 23 (174): 108–115.
10. Михайленко Н.П. Роль игры в организации поведения ребенка. *Дошкольное воспитание.* 2011; № 9: 123–125.
11. Пиксайкина А.В. Роль игры в воспитании взаимоотношений у детей дошкольного возраста. *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения».* 2020; № 1: 425–430.
12. Халимдарова Г.Р. Коммуникативная культура старших дошкольников: компоненты, критерии, показатели. *Вестник Марийского государственного университета*. 2022; Т. 16, № 4: 491-499.
13. Хизгяева Н.В. Психологические особенности развития коммуникативной культуры дошкольника. *Психология и психотехника.* 2014; № 3: 1–18.
14. Чернецкая А.В. *Развитие коммуникативных способностей у дошкольников*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.

References

1. Barnash A.V., Frikke Ya.A., Yurik E.`E. Syuzhetno-rolevaya igra kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh umenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2022; № 84 (4). 43-45.
2. Bolotina L.R. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2020.
3. Vygotskij L.S. *Problema kul'turnogo razvitiya rebenka. Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl, `Eksmo, 2004.
4. Grukova N.V. Podvizhnye igry kak indikator razvitiya kommunikativnyh kompetencij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Psihologiya*. 2021; № 1 (21): 102-107.
5. Klinkova O.S. Igrovaya deyatel'nost' kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii doshkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 6 (453): 235-237.
6. Kozlova S.A. *Doshkol'naya pedagogika*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
7. Kondrat'eva N.V. Igra kak veduschaya deyatel'nost' v social'no-lichnostnom razvitii doshkol'nikov. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 6 (86): 629-632.
8. Mardahaev L.V. Semejnoe vospitanie: problemy i osobennosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 13: 173-178.
9. Melezhik O.V. Osnovnye podhody otechestvennyh i zarubezhnyh uchenyh k opredeleniyu ponyatiya «kommunikativnaya kul'tura». *Vestnik Tambovskogo universiteta*: 2018; № 23 (174): 108–115.
10. Mihajlenko N.P. Rol' igry v organizacii povedeniya rebenka. *Doshkol'noe vospitanie.* 2011; № 9: 123-125.
11. Piksajkina A.V. Rol' igry v vospitanii vzaimootnoshenij u detej doshkol'nogo vozrasta. *-Osovskie pedagogicheskie chteniya "Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya novye resheniya".* 2020; № 1: 425-430.
12. Halimdarova G.R. Kommunikativnaya kul'tura starshih doshkol'nikov: komponenty, kriterii, pokazateli. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; T. 16, № 4: 491-499.
13. Hizgyaeva N.V. Psihologicheskie osobennosti razvitiya kommunikativnoj kul'tury doshkol'nika. *Psihologiya i psihotehnika.* 2014; № 3: 1–18.
14. Cherneckaya A.V. *Razvitie kommunikativnyh sposobnostej u doshkol'nikov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2014.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-392-395

Makarenko Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: makarenkojv@yandex.ru*
Sivtseva A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE AS A KEY ASPECT OF MODERN EDUCATION. The article is devoted to a relevant topic of development of foreign-language intercultural competence in professionally directed foreign language teaching. The modern world requires specialists who are able to effectively interact in a multinational environment, have intercultural communication skills and speak foreign languages. The article presents a theoretical overview of existing research on intercultural competence, discusses the role of this competence in modern education and the professional sphere, and highlights current challenges and directions for future research. The importance of introducing intercultural aspects into the educational process and the role of teachers and curricula in the formation of this competence is emphasized. The article provides important scientific and practical foundations for further research and development of educational programs. The paper concludes that the modern world is characterized by globalization and international relations, which makes intercultural competence an integral part of professional training in various fields. The development of this competence requires both theoretical comprehension and practical training. Intercultural competence has many aspects, the study of which includes psychology, cultural studies, linguistics and education. The introduction of intercultural aspects into the educational process is important. Educators and quality curricula play a crucial role in building intercultural competence in future professionals.

Key word: **intercultural competence, foreign language education, vocational education, intercultural communication, educational programs**

Ю.В. Макаренко, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

А.С. Сивцева, *канд. пед. наук, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена актуальной теме развития иноязычной межкультурной компетенции при профессионально направленном обучении иностранному языку. Современный мир требует специалистов, способных эффективно взаимодействовать в многонациональной среде, обладающих навыками межкультурной коммуникации и владеющих иностранными языками. Статья представляет теоретический обзор существующих исследований по межкультурной компетенции, обсуждает роль этой компетенции в современном образовании и профессиональной сфере, а также выделяет актуальные вызовы и направления для будущих исследований. Подчеркивается важность внедрения межкультурных аспектов в образовательный процесс и роль педагогов и учебных программ в формировании этой компетенции. Статья предоставляет важные научные и практические основы для дальнейших исследований и разработки образовательных программ. В работе делаются выводы о том, что современный мир характеризуется глобализацией и интернациональными связями, что делает межкультурную компетенцию неотъемлемой частью профессиональной подготовки в различных областях. Развитие этой компетенции требует, как теоретической осмысленности, так и практической тренировки. Межкультурная компетенция обладает многими аспектами, исследование которых включает психологию, культурологию, лингвистику и образование. Внедрение межкультурных аспектов в образовательный процесс имеет большое значение. Педагоги и качественные учебные программы играют решающую роль в формировании межкультурной компетенции у будущих специалистов.

Ключевые слова: **межкультурная компетенция, иноязычное обучение, профессиональное образование, межкультурная коммуникация, образовательные программы**

Современный мир охвачен взаимосвязями и интернациональными взаимодействиями, которые не ограничиваются национальными границами. Экономическая глобализация, культурный обмен и миграция создают потребность в развитии иноязычной межкультурной компетенции у специалистов в различных областях. Это становится особенно важным в контексте профессионально направленного обучения иностранному языку.

Актуальность данной темы заключается в том, что она связана с реальными вызовами и потребностями современного общества и рынка труда. Профессионалы, обладающие межкультурной компетенцией и способностью эффективного общения на иностранном языке, востребованы во многих сферах: бизнесе, международных отношениях, туризме, образовании, медицине и других областях.

Развитие иноязычной межкультурной компетенции представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует, как теоретического осмысления, так и практической подготовки. Этот процесс также тесно связан с исследованиями в области психологии, культурологии, лингвистики и образования.

Актуальность темы развития межкультурной компетенции очевидна, и это не только академически важное направление, но и неотъемлемая часть подготовки специалистов в условиях современного мира.

Цель данной статьи – теоретическое осмысление практической подготовки процесса развития межкультурной компетенции студентов вуза.

Основные задачи статьи видятся в следующем: раскрыть, описать и обосновать структуру и содержание межкультурной компетентности.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены факторы, влияющие на содержание межкультурной компетенции как профессионального качества студентов вуза.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении научного представления о содержании межкультурной компетенции как профессионального качества студентов вуза.

Практическая значимость заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ и учебных курсов, учебных, и учебно-методических пособий, в практической деятельности вузовских преподавателей.

В современном образовании иноязычная межкультурная компетенция приобрела статус ключевого аспекта, неотъемлемого от современных требований и вызовов [1]. Глобализация, многоязычие и культурное разнообразие стали характерными чертами современного мира, и способность взаимодействовать с различными культурами на иностранном языке стала необходимой составляющей успешной социальной и профессиональной адаптации.

Именно в этом контексте иноязычная межкультурная компетенция приобретает свое значение и роль. Она включает в себя не только знание иностранного языка, но и способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, понимать и уважать их ценности, нормы и обычаи [2]. Эта компетенция позволяет не только успешно общаться и работать в многонациональных коллективах, но и расширяет горизонты понимания разнообразия мировой культуры.

Роль и значение межкультурной компетенции проявляются в различных сферах и областях. В сфере международных отношений, деловых контактов и туризма она становится определяющим фактором успешного взаимодействия [3].

В области образования межкультурная компетенция становится целью и результатом обучения, обогащая образовательные программы и методики [4].

Однако развитие иноязычной межкультурной компетенции ставит перед специалистами и образовательными учреждениями ряд вызовов. Это включает в себя необходимость адаптации образовательных методик, создание среды, способствующей практическому развитию компетенции, а также обеспечение ресурсами, необходимыми для обучения иностранному языку и культурному взаимодействию.

Итак, иноязычная межкультурная компетенция стала непременным элементом современного образования и профессиональной деятельности. Ее ценность проявляется в условиях глобального мира, и успешное развитие данной компетенции требует совершенствования образовательных методов и подходов [5].

Исследования в области иноязычной межкультурной компетенции характеризуются междисциплинарным подходом, объединяя в себе вклад различных наук, таких как лингвистика, психология, культурология и образование.

Один из ключевых аспектов междисциплинарных исследований в области межкультурной компетенции заключается в том, что они позволяют объединить знания и методы различных наук для комплексного анализа данной проблемы [6]. Лингвисты изучают язык как инструмент межкультурного взаимодействия, а психологи – психологические процессы, связанные с межкультурными контактами. Культурологи исследуют культурные особенности и их влияние на межкультурное общение, а образовательные специалисты разрабатывают методики обучения иноязычной межкультурной компетенции. Этот междисциплинарный подход позволяет смотреть на исследуемую проблему с разных ракурсов и обогащать анализ.

Важным аспектом междисциплинарных исследований является взаимодействие между специалистами из разных областей. Совместная работа и обмен знаниями между лингвистами, психологами, культурологами и педагогами способствует развитию новых исследовательских методов и подходов [7]. Каждая наука приносит свой вклад в формирование общей картины иноязычной межкультурной компетенции.

Ключевыми теоретическими концепциями, лежащими в основе междисциплинарных исследований, являются понятия культурного взаимодействия, межкультурной коммуникации, межкультурной компетенции [8]. Эти концепции объединяются и адаптируются для исследования и развития межкультурной компетенции в различных контекстах и сферах применения.

Поэтому междисциплинарный характер исследований в области иноязычной межкультурной компетенции играет важную роль в создании более глубокого понимания данной компетенции и способствует развитию эффективных методов обучения и оценки [9].

Иноязычная межкультурная компетенция имеет важное место в образовании, особенно в контексте современной глобализации и растущей потребности во взаимодействии между различными культурами. Многочисленные исследования посвящены разработке и оценке методов и подходов, направленных на развитие этой компетенции в учебных заведениях.

Один из ключевых аспектов развития межкультурной компетенции в образовании – это интеграция культурного изучения с изучением иностранного языка. Исследования показывают, что комбинированные методы обучения, включая языковое и культурное изучение, эффективно способствуют формированию межкультурной компетенции у обучающихся. Такой подход позволяет студентам лучше понимать ценности, нормы и обычаи других культур и применять их в реальных ситуациях.

Подходы к развитию межкультурной компетенции также включают в себя активное взаимодействие с носителями языка и культуры. Программы обмена, стажировки и учебные поездки становятся все более популярными. Исследования демонстрируют, что такие опыты обогащают знания студентов, помогают применить их в реальной жизни и способствуют углубленному пониманию межкультурных различий.

Однако существуют и вызовы при развитии межкультурной компетенции в образовании. Одним из них является нехватка квалифицированных преподавателей и методических материалов, способствующих обучению этой компетенции. Эффективное обучение требует разнообразных ресурсов и подходов, а это может стать проблемой для некоторых учебных заведений.

Также важным вызовом является оценка и измерение межкультурной компетенции. Это сложная задача, так как данная компетенция включает в себя множество аспектов, начиная от языковых навыков и заканчивая способностью эффективно взаимодействовать с представителями разных культур. Исследования по разработке надежных методов оценки межкультурной компетенции продолжают развиваться.

Исследования в области развития межкультурной компетенции в образовании подчеркивают важность этой компетенции в современном мире. Они выявляют положительные практики, обозначают вызовы и предлагают пути для дальнейшего совершенствования образовательных программ с целью развития межкультурной компетенции у будущих специалистов и граждан, что обеспечивает практическую направленность иноязычной подготовки студентов (П.П. Ростовцева [13; 14]).

Как отмечает Л.П. Гадзаова [15; 16], межкультурная компетенция, особенно в контексте иноязычной межкультурной компетенции, играет важнейшую роль в современной профессиональной сфере. В условиях глобализации и увеличения международного взаимодействия она становится неотъемлемой частью успеха специалистов в самых различных профессиональных областях. Рассмотрим, как иноязычная межкультурная компетенция влияет на успешное взаимодействие специалистов в международных командах, многонациональных предприятиях и глобальных рынках, а также проанализируем соответствующие исследования.

1. Межкультурная компетенция и международное взаимодействие.

Иноязычная межкультурная компетенция играет ключевую роль в обеспечении успешного взаимодействия в международных командах, где культурные различия и языковые барьеры могут представлять собой значительные вызовы [7].

Исследования подтверждают, что развитая межкультурная компетенция способствует более эффективному межкультурному сотрудничеству и достижению выдающихся результатов в глобальных проектах. Это включает в себя способность к эффективной коммуникации, преодолению языковых и культурных барьеров, а также созданию устойчивых международных партнерских отношений.

2. Межкультурная компетенция и многонациональные предприятия.

Межкультурная компетенция играет важную роль в успехе многонациональных предприятий, работающих на мировых рынках [5]. Сотрудники, обладающие навыками межкультурного общения и понимания, более успешно справляются с вызовами, с которыми они сталкиваются в таких компаниях. Исследования в области бизнеса и управления показывают, что межкультурная компетенция способствует развитию глубоких отношений с клиентами и партнерами из разных стран, что, в свою очередь, способствует росту объемов продаж и конкурентоспособности на мировых рынках.

3. Исследования, подтверждающие влияние межкультурной компетенции.

Существует растущее количество исследований, демонстрирующих влияние межкультурной компетенции на успех в профессиональной сфере [8].

Эти исследования анализируют различные аспекты межкультурного общения и его влияние на профессиональное развитие. Результаты таких исследований становятся основой для создания образовательных программ и корпоративных курсов, направленных на развитие межкультурной компетенции среди специалистов.

Итак, иноязычная межкультурная компетенция играет важнейшую роль в профессиональной сфере, способствуя успешному международному взаимодействию, развитию многонациональных предприятий и обеспечивая увеличение карьерных возможностей [11].

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что современный мир характеризуется глобализацией и интернациональными связями, что делает межкультурную компетенцию неотъемлемой частью профессиональной подготовки в различных областях. Развитие этой компетенции требует, как теоретической осмысленности, так и практической тренировки.

Межкультурная компетенция обладает многими аспектами, исследование которых включает психологию, культурологию, лингвистику и образование. Внедрение межкультурных аспектов в образовательный процесс имеет большое значение. Педагоги и качественные учебные программы играют решающую роль в формировании межкультурной компетенции у будущих специалистов.

Таким образом, статья подчеркивает актуальность, многогранность и сложность развития межкультурной компетенции, а также важность интеграции этого аспекта в образовательный процесс с учетом роли педагогов и учебных программ.

Библиографический список

1. Беляк Н.К., Колосова Н.В. Межкультурная компетенция в контексте иностранных языков: теоретические и методические аспекты. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2016; № 10: 22–29.
2. Губанова Е.В. Развитие межкультурной компетенции студентов в образовательной среде высшей школы. *Молодой ученый.* 2019; № 10: 374–376.
3. Крысин Л.П. Межкультурная коммуникация и межкультурная компетенция. *Иностранные языки в школе.* 2018; № 2: 5–13.
4. Лебедева Н.М. Проблемы формирования межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 1: 134–139
5. Павленко С.Ю., Журба Л.П. Роль межкультурной компетенции в образовании. *Вестник Черкасского университета.* Серия: Педагогические науки. 2019; № 2: 69–74.
6. Селиверстов В.Ф. Межкультурная компетенция и межкультурное обучение: основные понятия и подходы. *Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; № 3: 9–15.
7. Черняк О.Ю. Подготовка будущих специалистов средствами межкультурной компетенции. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2018; № 5: 583-586.
8. Карпов А.И. Межкультурная компетенция будущих педагогов: сущность, структура и развитие. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2019; № 9: 130–138.
9. Недашковская Т.А. Проблемы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник Российского государственного социального университета.* 2017; № 26: 84–88.
10. Савинова О.В., Серов А.В. Межкультурная компетенция как ключевая компетенция в образовании. *Вестник Российского государственного социального университета.* 2018; № 29: 160–166.
11. Терентьева А.В. Межкультурная компетенция в образовательном пространстве высшей школы. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. 2019; № 8: 88–94.
12. Шаранова А.В. Применение проектно-практической технологии обучения как средства формирования межкультурной компетенции учителей. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Педагогика и психология образования. 2018; № 1: 91–100.
13. Ростовцева П.П. *Педагогическое обеспечение практической направленности иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
14. Ростовцева П.П. Языковая образовательная политика в экономических вузах. *Мир образования – образование в мире*. 2014; № 3 (55): 143–145.
15. Гадзаова Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; № 2: 107–112.
16. Гадзаова Л.П. *Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза*. Владикавказ, 2015.

References

1. Belyak N.K., Kolosova N.V. Mezhkul'turnaya kompetenciya v kontekste inostrannyh yazykov: teoreticheskie i metodicheskie aspekty. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 10: 22-29.
2. Gubanova E.V. Razvitie mezhkul'turnoj kompetencii studentov v obrazovatel'noj srede vysshej shkoly. *Molodoj uchenyj.* 2019; № 10: 374-376.
3. Krysin L.P. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i mezhkul'turnaya kompetenciya. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2018; № 2: 5-13.
4. Lebedeva N.M. Problemy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii buduschego uchitelya inostrannogo yazyka. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 1: 134-139
5. Pavlenko S.Yu., Zhurba L.P. Rol' mezhkul'turnoj kompetencii v obrazovanii. *Vestnik Cherkasskogo universiteta.* Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2019; № 2: 69-74.
6. Seliverstov V.F. Mezhkul'turnaya kompetenciya i mezhkul'turnoe obuchenie: osnovnye ponyatiya i podhody. *Vestnik VGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017; № 3: 9-15.
7. Chernyak O.Yu. Podgotovka buduschih specialistov sredstvami mezhkul'turnoj kompetencii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2018; № 5: 583-586.

8. Karpov A.I. Mezhkul'turnaya kompetenciya buduschih pedagogov: suschnost', struktura i razvitie. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 9: 130-138.
9. Nedashkovskaya T.A. Problemy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2017; № 26: 84-88.
10. Savinova O.V., Serov A.V. Mezhkul'turnaya kompetenciya kak klyuchevaya kompetenciya v obrazovanii. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2018; № 29: 160-166.
11. Terent'eva A.V. Mezhkul'turnaya kompetenciya v obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta*. 2019; № 8: 88-94.
12. Sharanova A.V. Primenenie proektno-prakticheskoj tehnologii obucheniya kak sredstva formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii uchitelej. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2018; № 1: 91-100.
13. Rostovceva P.P. *Pedagogicheskoe obespechenie prakticheskoj napravlennosti inoyazychnoj podgotovki studentov neyazykovyh vuzov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
14. Rostovceva P.P. Yazykovaya obrazovatel'naya politika v `ekonomicheskih vuzah. *Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire*. 2014; № 3 (55): 143-145.
15. Gadzaova L.P. Garantirovannoe gosudarstvennoe obrazovanie i proektirovanie programm vuzovskogo obucheniya, pozvolyayuschih opredelyat' bazovye i special'nye professional'nye kompetencii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; № 2: 107-112.
16. Gadzaova L.P. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti i professional'noj ustojchivosti novogo pokoleniya studentov vuza*. Vladikavkaz, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-395-397

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Alieva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sacita.alieva@mail.ru*
Khasbulatova Kh.M.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Philological Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R.G. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: hasbulatova@gmail.com*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MASTERING NATURAL SCIENCE KNOWLEDGE IN PRIMARY SCHOOL. The article deals with an actual problem of environmental education and upbringing of primary school children. The results of a study conducted with the aim of studying the impact of information and communication technologies on the effective assimilation of knowledge about the world by younger schoolchildren, fostering respect for nature are presented. During the conducted pedagogical experiment, the hypothesis is tested that the use of various elements of information and communication technologies in the lessons of cognition of the surrounding world will contribute to a better assimilation of natural science knowledge, skills and the formation of qualities of respect for nature among younger schoolchildren. The test results conducted in the experimental and control groups at the ascertaining stage show that there are certain gaps in the students' natural science knowledge; the degree of their interest in the educational subject "The world around" is not high enough. The results of the survey of teachers show that information and communication technologies are rarely used in the lessons of cognition of the surrounding world in the third grade. At the training stage of the study, a system of information and communication technology elements (video materials, thematic videos, interactive whiteboard and slide presentations, etc.) is introduced in the experimental classroom in the process of implementing a specially designed lesson cycle. A comparative analysis of the results of the control stage confirmed the effectiveness of ICT – the level of assimilation of natural science knowledge in the experimental group became higher; the answers of children showed that the lessons of knowledge of the world are a priority for a large number of students; children believe that information and communication technologies in the lessons of knowledge of the surrounding world bring significant benefits. The article concludes that knowledge about the world around us and the increased interest in the topics of nature lessons stimulate schoolchildren to discuss topical environmental problems and develop environmental projects. Information and communication technologies have a huge pedagogical potential, which in the future can be used not only in the educational activities of younger schoolchildren, but also in design and research activities of an environmental orientation.

Key words: **primary school children, environmental education, environmental education, world around child, natural science knowledge, information and communication technologies**

В.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
С.А. Алиева, *канд. пед. наук, доц., директор Института педагогики, психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sacita.alieva@mail.ru*
Х.М. Хасбулатова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: hasbulatova@gmail.com*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается актуальная проблема экологического обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. Представлены результаты исследования, проведенного с целью изучить влияние информационно-коммуникационных технологий на эффективное усвоение младшими школьниками знаний об окружающем мире, воспитание бережного отношения к природе. В ходе проведенного педагогического эксперимента проверялась гипотеза о том, что использование различных элементов информационно-коммуникационных технологий на уроках познания окружающего мира будет способствовать лучшему усвоению природоведческих знаний, умений и навыков и формированию качеств бережного отношения к природе у младших школьников. Результаты тестирования, проведенные в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе, показали, что существуют определенные пробелы в природоведческих знаниях учащихся; степень проявляемого ими интереса к учебному предмету «Окружающий мир» недостаточно высока. Результаты анкетирования педагогов показали, что на уроках познания окружающего мира в третьем классе информационно-коммуникационные технологии используются редко. На обучающем этапе исследования в экспериментальном классе внедрена система элементов информационно-коммуникационных технологий (видео-материалы, тематические ролики, интерактивная доска и презентации в виде слайдов и др.) в процессе реализации специально разработанного цикла занятий. Сравнительный анализ результатов контрольного этапа подтвердил эффективность ИКТ – уровень усвоения природоведческих знаний в экспериментальной группе стал выше; ответы детей показали, что уроки познания мира в приоритете у большого количества учащихся; дети считают, что информационно-коммуникационные технологии на уроках познания окружающего мира приносят значительную пользу. В статье делается вывод о том, что знания об окружающем мире и выросший интерес к темам уроков познания природы стимулируют школьников к обсуждению актуальных экологических проблем и разработке проектов экологического характера. Информационно-коммуникационные технологии имеют огромный педагогический потенциал, который в дальнейшем может быть использован не только в учебной деятельности младших школьников, но и в проектно-исследовательской деятельности экологической направленности.

Ключевые слова: **дети младшего школьного возраста, экологическое обучение, экологическое воспитание, окружающий мир, природоведческие знания, информационно-коммуникационные технологии**

Проблема познания окружающего мира в начальной школе встает в связи с вопросами экологического воспитания и образования подрастающего поколения. Человечество вплотную подошло к осознанию значимости разумного отношения к окружающей природе, что стало нравственным принципом поведения. Безусловно, уровень условий жизни человека повышается благодаря научно-техническому прогрессу. Однако наряду с растущим вмешательством человека в окружающую среду происходят изменения, приводящие к катастрофическим последствиям экологического и биологического характера. Эти изменения в большинстве случаев необратимы.

В связи с этим вопросы экологического обучения и воспитания подрастающего поколения в современном технологическом мире являются животрепещущими, волнующими сознание общества, и переоценить их невозможно. Трепетное отношение к природе и ее охрана становится приоритетной проблемой образования. Несомненно, от экологической грамотности детей зависит будущее нашей планеты [1–5].

Педагогическая теория и школьная практика получили социальный заказ большой экономической и социальной важности – воспитать молодое поколение, способное бережно и ответственно относиться к окружающей природе, защищать и возобновлять природные богатства.

Важно, чтобы уже с детского возраста у человека вырабатывалась привычка рассматривать каждую сторону своего поведения с позиции экологического равновесия. В связи с этим возникает необходимость вводить в образовательные программы элементы экологии уже с начальной школы, а то и с дошкольного возраста. Это условие является недостаточным, но необходимым для того, чтобы экологическая культура стала частью общей культуры общества. Только серьезное включение сферы школьного образования в процесс экологизации общественного сознания может дать ощутимые сдвиги в этом процессе [2].

Первичные знания о природе, умения разумного отношения к окружающему миру, навыки охраны всего живого и неживого активно формируются у детей в начальной школе. Успешное осуществление экологического воспитания детей младшего школьного возраста возможно благодаря некоторым экологическим особенностям детей: эмоциональной отзывчивости, склонности к подражательности, восприимчивости к воздействиям воспитателя, любознательности [5]. На основе этих качеств в дальнейшем сформируется осознание ценности природы для жизни человека, многообразия связей в системе «человек – природная среда»; осуществляется воспитание нравственного отношения к предметам и объектам природы; стремление вносить свой личный вклад в пользу природы. Именно в начальной школе происходит становление научных знаний об окружающей среде, формирование эмоционального и нравственного отношения ребенка к природе, развитие практических навыков детей относительно окружающей среды и собственного здоровья [1].

Таким образом, перед учителем начальной школы поставлено множество задач воспитания и обучения формирующейся и развивающейся личности. Увеличение умственной нагрузки учащихся за счет возрастания объема информации и необходимость решения ряда важных воспитательных задач ставит перед учителем проблему поиска адекватных методов и приемов обучения и воспитания. Как активизировать познавательный интерес в экологическом образовании младших школьников? Данная проблема актуальна в рамках нашего исследования.

В современной системе образования наблюдается интенсивное насыщение множеством новых методов работы с учащимися. В процессе образования идет постоянный поиск эффективных технологий, которые способствуют развитию творческих способностей учащихся, формированию навыков самообразования и саморазвития.

В настоящее время на цели, задачи и содержание образования влияет технологическая культура, которая стала неотъемлемой частью общей культуры личности. Все это отразилось на разработке методов, приемов и технологий обучения и воспитания.

Среди многообразия различных технологий, применяемых учителем в образовательном процессе, особо выделяют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Разумное использование информационно-коммуникационные технологий способствует повышению познавательного интереса школьников – у учащихся активизируется умственная деятельность, расширяется кругозор, углубляются знания в изучаемой области, развиваются речь и мышление [3; 4].

В статье представлены результаты исследования, проведенного с изучить влияние информационно-коммуникационных технологий на эффективное усвоение младшими школьниками знаний об окружающем мире, воспитание бережного отношения к природе.

Задачи исследования:

1. Провести эксперимент по теме «Информационно-коммуникационные технологии как средство усвоения природоведческих знаний в начальной школе».
2. Осуществить анализ полученных в эксперименте данных.
3. Сделать выводы об эффективности проведённой работы.

Научная новизна исследования состоит в разработке цикла уроков по разделам дисциплины «Окружающий мир» с использованием информационно-коммуникационных технологий, способствующих эффективному усвоению природоведческих знаний в начальной школе.

Теоретическая значимость заключается в том, что в статье обоснована необходимость использования информационно-коммуникационных технологий для повышения интереса младших школьников к природоведческим знаниям.

Практическая значимость видится в том, что алгоритм проведенного исследования может быть использован в практике учителей начальной школы.

На наш взгляд, использование различных элементов информационно-коммуникационных технологий на уроках познания окружающего мира будет способствовать лучшему усвоению природоведческих знаний, умений и навыков и формированию качеств бережного отношения к природе у младших школьников. Проверка данной гипотезы проводилась с использованием таких эмпирических методов, как педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 3 с. Ачхой-Мартан» с учащимися 3-х классов.

Экспериментальная работа осуществлялась в логике классического педагогического эксперимента. Задача констатирующего среза в эксперименте заключалась в определении уровня сформированности знаний об окружающей среде у учащихся начальной школы, степени проявляемого ими интереса к данному учебному предмету и установлении характера отношения младших школьников к природе. Полученные результаты планировалось использовать для организации и проведения работы с целью повышения качества образовательного процесса на уроках природоведения и стимулирования интереса детей к предмету и к окружающему миру вообще через сочетание разнообразных информационно-коммуникационных технологий.

В рамках диагностических мероприятий проводилось анкетирование учителя, преподающего дисциплину «Окружающий мир». Вопросы анкеты были направлены на получение информации о том, какие педагогические технологии применяются на уроках «Окружающий мир», как часто используются те или иные их элементы в преподавании тем познания окружающего мира, а также с какими технологиями обучения дети работали чаще всего.

Результаты анкетирования показали, что на уроках познания окружающего мира в третьем классе учителем чаще всего используются игровая и личностно ориентированная технология. Информационно-коммуникационные технологии применяются реже. Данный факт объясняется недостаточным уровнем владения ИКТ учителями третьих классов (тех, которые выбраны в качестве выборки нашего исследования), а также отсутствием возможности заниматься в компьютерном классе.

Результаты тестирования по теме «Многообразие растительного мира», проведенное в двух третьих классах (один из них определен в качестве экспериментальной группы (ЭГ), а другой выбран для проведения сравнительного анализа и является контрольной группой (КГ)), показали, что существуют определенные пробелы в природоведческих знаниях учащихся в области растительного мира.

Анализ полученных результатов показал, что пройденный материал был усвоен недостаточно хорошо – у 15% учащихся экспериментальной группы и 10% учащихся контрольной группы обнаружен низкий уровень природоведческих знаний – учащиеся не владеют знаниями о мире растений в рамках учебного материала по изучаемым темам. 25% от числа обследуемых детей ЭГ и 35% КГ продемонстрировали средний уровень – недостаточное усвоение материала, природоведческий кругозор учащихся ограничивается знаниями об основных группах растений и их способности произрастать.

Таким образом, обнаружено, что не существует значительной разницы в уровне подготовки по теме «Многообразие растений» у учащихся экспериментальной и контрольной групп. В общем, практически половина испытуемых из обеих групп имеют средний и низкий уровни знаний по теме «Многообразие растительного мира» на констатирующем этапе.

В исследовании нами использована еще одна анкета, цель которой – определить заинтересованность учащихся рассматриваемым учебным предметом. Детям предлагалось дать оценку урокам окружающего мира и подумать о пользе, получаемой из содержания предмета.

Первый вопрос – «Какой урок является твоим любимым?» – помог выяснить, что темы уроков познания окружающего мира интересны только 10 учащимся, а большинство детей в классе не относят эти уроки к числу любимых. Данный результат совпадает с уровнем рейтинга уроков изобразительного искусства.

«Любишь ли ты уроки «Окружающий мир?» – следующий вопрос, на который четыре учащихся ответили отрицательно. Мнение остальных разделилось поровну – «нравится» – «не очень нравится».

Третий вопрос – Какие задания тебе больше нравятся на уроках «Окружающий мир»?» – был связан с выбором детьми заданий, которые они желали бы получать и выполнять на уроке. Выяснилось, что предпочтительными для учащихся заданиями явились игровые.

Четвертый вопрос – «Какая, на твой взгляд, польза от того, что на уроке используются различные виды заданий – игровые, задания-презентации, экскурсии и т. д.?» – предлагался учащимся для изучения их мнения о различных

технологиях, применяемых на уроках и их элементах – у детей спрашивали, какую пользу, на их взгляд, приносит каждая из этих технологий. По этому вопросу мнения в классе разделились: о большой пользе заявили 11 человек, о том, что эти технологии не приносят особой пользы, сказали 10 человек.

Проведенное исследование показало, что учащиеся предпочитают уроки, на которых они могут проявлять различного характера активность – умственную, физическую, эмоциональную. Положительное отношение дети проявляют к использованию на уроках таких элементов новых технологий, как презентации. Однако данный метод на уроках использовался редко. По ответам учащихся мы обнаружили, что уроки познания окружающего мира большинством учеников в классе не выбраны в качестве любимых. Также получена информация, что на уроках познания окружающего мира практически не используются методы информационно-коммуникационных технологий. Выяснилось, что большинство учащихся считает необходимым использование на уроках «Окружающий мир» приемов информационно-коммуникационных технологий. Их применение, по мнению детей, внесет разнообразие в процесс обучения и будет полезно для усвоения учебного предмета.

Для решения задачи определения влияния ИКТ на эффективное усвоение знаний об окружающем мире и активность учащихся на обучающем этапе исследования в экспериментальном классе внедрена система элементов информационно-коммуникационных технологий. Разработанный цикл занятий с применением видеоматериалов, различных тематических роликов, интерактивной доски и презентаций в виде слайдов, на наш взгляд, будет стимулировать активность и заинтересованность детей, способствовать воспитанию у них бережного отношения в окружающему миру.

В ходе занятий в экспериментальной группе установлено, что работа с элементами ИКТ оживляла учащихся, приводила к большей активности детей на уроках, что наблюдалось по их ответам на занятии, по выполнению домашнего задания и задаваемым вопросам. Также дети находили дополнительную информацию, делились тем, что они слышали от взрослых или видели по телевидению по данной теме. Учащиеся не только лучше усваивали материал, но и показывали свою заинтересованность окружающим миром, тревогу по поводу экологических проблем современности и готовность внести посильный вклад в их решение.

В течение всего обучающего этапа эксперимента учащимся предлагалось в конце каждого занятия дать оценку использованной на занятии технологии следующим способом: «Мне понравилось занятие» (дети подчеркивают интерес к процессу; говорят, что им понравились использованные на занятии формы и методы работы с ними; занятие дало учащимся хорошие знания, умения и навыки, которые они используют во взаимодействии с окружающей средой); «У меня нет особых впечатлений от нашего занятия» (учащихся недостаточно захватил процесс работы, они не увлеклись темой, их не заинтересовали ни информация, ни способы и приемы, использованные на уроке); «Мне не понравилось занятие» (учащиеся не работают в процессе занятия, они не проявляют интереса к обсуждаемым вопросам, занятие, на их взгляд, не дало им никакой новой и полезной информации).

На контрольном этапе эксперимента поставлены задачи проверки качества разработанной и апробированной нами системы тематических занятий, на которых специально введены приемы информационно-коммуникационных технологий тестированием по разделу «Многообразие животного мира» в обеих группах.

Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальной выборке уровень знаний об окружающем мире в сравнении констатирующего и контрольного этапов изменился следующим образом: на «выходе» – у 70% учащихся высокий уровень; у 28% – средний уровень; 2% – низкий уровень усвоения природоведческих знаний; на «входе» – 60% – 30% – 10% соответственно. В контрольном классе мы не обнаружили существенных изменений уровня природоведческих знаний – высокий уровень показали 60% учащихся (было 55%), 30% учащихся продемонстрировали средний уровень знаний (на констатирующем этапе было 35%) и низкий уровень показали то же самое количество учащихся – 10%.

Чтобы определить заинтересованность предметом познания окружающего мира, в конце контрольного исследования мы провели анкетирование «Заинтересованность учащихся учебными предметами» с учащимися экспериментального класса. Сравнив полученные результаты с результатами констатирующего этапа исследования, обнаружили следующее: большая часть учащихся экспериментального класса выбрали уроки по окружающему миру в числе любимых – 18 реципиентов; на контрольном этапе исследования рейтинг уроков познания окружающего мира сравнялся с уровнем уроков физической культуры, которым отдали предпочтение на первом этапе почти все дети.

«Любишь ли ты предмет «Окружающий мир?» – на этот прямой вопрос большинство учащихся ответили, что любят (на первом этапе так ответила половина класса). Меньшинство ответило, что не очень нравятся эти уроки, а два ученика не изменили своего первоначального мнения, подчеркнув, что они не любят дисциплину «Окружающий мир».

По третьему вопросу, связанному с выбором учащимися типа заданий на уроках, дети практически не изменили своего мнения – предпочтение отдано игровым заданиям и презентациям. Надо подчеркнуть, что уровень выбора презентаций сравнялся с уровнем выбора игровых заданий (на констатирующем этапе презентации достаточно проигрывали игровым заданиям).

Четвертый вопрос – «Какая, на твой взгляд, польза от того, что на уроке используются различные виды заданий – игровые, задания-презентации, экскурсии и т. д.?» – позволил узнать мнение учащихся о том, насколько полезны те или иные виды заданий, используемых на уроках. В экспериментальном классе улучшилось мнение по данному вопросу – 4 человека подчеркивают, что различные технологии, применяемые на уроках, приносят очень большую пользу; 16 учащихся считают, что они приносят большую пользу; 5 детей ответили, что польза не очень большая, а ответ 5 учащихся – нет никакой пользы.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность более эффективному усвоению знаний на уроках познания окружающего мира. Учащиеся дали обратную связь о том, что остались довольными активной работой на уроках окружающего мира. Предложенные учителем игровые ситуации, интеллектуальные задания, презентации, видеоматериалы по учебным темам и другие приемы информационно-коммуникационных технологий получили высокую оценку и эмоциональный отклик у младших школьников.

Знания об окружающем мире и выросший интерес к темам уроков познания природы стимулируют школьников к обсуждению актуальных экологических проблем и разработке проектов экологического характера. Дети начали собирать видеоматериалы, презентации, в которых демонстрируются ситуации взаимоотношений человека и природы – положительный и негативный опыт. Практически на каждом занятии теоретический материал связывался с практическим. Дети рассказывали о своих наблюдениях за окружающей их природой – растительным и животным миром.

Наиболее значимым является момент взаимосвязи экологического обучения и экологического воспитания. В ходе беседы с учащимися и во время проведения обратной связи по занятию или отдельной теме учащиеся высказывали свое мнение по проблемам отношения человека к природе, выдвигали идеи по проведению мероприятий для улучшения жизни животных и растений и своем личном вкладе в эти мероприятия.

Таким образом, подтверждение нашей гипотезы свидетельствует о необходимости тщательного подбора учителем методов и технологий, применяемых на уроках познания окружающего мира. Информационно-коммуникационные технологии имеют огромный педагогический потенциал, который в дальнейшем может быть использован не только в учебной деятельности младших школьников, но и в проектно-исследовательской деятельности экологической направленности.

Библиографический список

1. Гринева Е.А. *Экологическая культура младших школьников: духовно-нравственный аспект*: монография. Москва: Прометей, 2015.
2. Миронов А.В. *Экологическое воспитание младших школьников:* учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
3. Гринева Е.А. *Формирование экологической культуры младших школьников:* учебно-методическое пособие. Москва: Прометей, 2012.
4. Калинина С.А. Информационно-коммуникационные технологии в начальной школе на уроках окружающего мира. *Проблемы и перспективы развития образования:* материалы VII Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2015: 127–130.
5. Мазанюк Е.Ф. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках окружающего мира в начальной школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-1: 131–134.

References

1. Grineva E.A. *`Ekologicheskaya kul'tura mladshih shkol'nikov: duhovno-nravstvennyj aspekt*: monografiya. Moskva: Prometej, 2015.
2. Mironov A.V. *`Ekologicheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov:* uchebnoe posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
3. Grineva E.A. *Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Prometej, 2012.
4. Kalinina S.A. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v nachal'noj shkole na urokah okruzhayuschego mira. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2015: 127-130.
5. Mazanyuk E.F. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij na urokah okruzhayuschego mira v nachal'noj shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66-1: 131-134.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-398-400

Minazova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Ramazanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Philological Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R.G. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gis_00@mail.ru*
Bashayeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bashaeva72@mail.ru*

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH DIALOGUE. The article considers the process of development of social competence of junior schoolchildren through dialogue. Beginning from the very first days in school, the problem of interaction of interpersonal kind in primary school students, between their classmates and teachers. Familiarity with the educational process takes place in social life, on this basis mastering the educational process and becomes a condition for the development of social competence in junior schoolchildren. The authors conclude that dialogue is a necessary element in the education of a child, as it helps to form personality, develop communication culture and cognitive abilities. It is important to teach a child the ability to communicate and resolve conflicts through dialogue, which will create a favorable atmosphere in the team and preserve healthy interpersonal relationships for life. The article concludes that dialogue is a necessary element in the upbringing of a child, as it helps to form a personality, develop a culture of communication and cognitive abilities. It is important to teach the child the ability to communicate and resolve conflicts through dialogue, which will create a favorable atmosphere in the team and maintain healthy interpersonal relationships for life.

Key words: **development, social competence, junior schoolchild, means, dialogue**

З.М. Миназова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Д.А. Рамазанова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gis_00@mail.ru*
С.А. Башаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: bashaeva72@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА

В статье рассматривается процесс развития социальной компетенции младших школьников посредством диалога. Знакомство с образовательным процессом происходит в социальной жизни, исходя из этого, освоение учебного процесса и становится условием для развития у младшего школьника социальной компетенции. Авторы приходят к выводу, что диалог является необходимым элементом в воспитании ребенка, поскольку помогает формировать личность, развивать культуру общения и когнитивные способности. Важно обучать ребенка умению общаться и разрешать конфликты с помощью диалога, что создаст благоприятную атмосферу в коллективе и сохранит здоровые межличностные отношения. Диалог является необходимым элементом в воспитании ребенка, поскольку он помогает формировать личность, развивать культуру общения и когнитивные способности.

Ключевые слова: **развитие, социальная компетенция, младший школьник, средство, диалог**

Актуальность настоящего исследования состоит в том, что развитию социальной компетенции младшего школьника и успешности учебы способствует умение правильно выстраивать диалог. Во время ответа у доски учащийся может испытывать сильный стресс или стесняться, и тогда его ответ может не соответствовать тому уровню знаний, которыми он обладает и, соответственно, он получит более низкую оценку. Это может негативно сказаться на его дальнейшей учебной деятельности.

Следующей причиной может быть эмоциональное благополучие ученика, а также тот факт, что процесс его адаптации в классном коллективе во многом зависит от его социальной компетенции. Он будет комфортно себя чувствовать, если находит общий язык с одноклассниками и легко ладит с ними. Но если ученик не умеет контактировать с окружающими, то круг его друзей будет существенно уже, что приведет к неприятным ощущениям и в дальнейшем – к асоциальному поведению [1–7]. Также социальная компетенция влияет не только на сегодняшнюю эффективность, но и рассматривается как благополучие учащегося в будущем.

Целью настоящего исследования является определение степени взаимодействия младших школьников во время диалогирования.

Исходя из поставленной цели, представляется целесообразным сформулировать следующие задачи:

– раскрыть сущность диалога и диалогической речи;

– охарактеризовать сущность и содержание социальной компетенции младших школьников.

Методами для достижения обозначенной цели выбраны анализ и синтез, а также сравнения возможностей диалогирования во взаимодействии младших школьников.

Научная новизна настоящей статьи состоит в выявлении главных признаков социальной компетенции с помощью анализа возможностей и психологических особенностей младших школьников.

Теоретическая значимость заключается в изучении составляющих социальной компетенции младших школьников и их представления о себе как об объекте и субъекте социальных отношений, оценки детьми адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач, а также наличия в поведении детей нового способа саморегуляции.

Практическая значимость заключается в развитии знаний, умений и навыков учеников младшего школьного возраста, обеспечивающих готовность личности управлять собой.

Проблема развития диалогического развития социальной компетенции у младших школьников является распространённой, находит широкое отражение в работах психологов и педагогов И.А. Зимней, В.М. Мясищева и др.

Проблему диалогического общения изучали такие психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.Н. Мясищев и другие. Ученые говорили, что главной характеристикой диалогической речи является скоростной обмен репликами, без их дополнительного обдумывания и наличие готового ответа у всех, кто желает высказаться. Тем самым успешные диалогические отношения показывают равноправие и равнозначность субъектов. В основе ценностно-смысловых позиций общающихся людей заложены этические мировоззренческие принципы.

Процесс становления ребенка как полноценной личности начинает происходить во время учебной деятельности, ведь в процессе обучения ребенок сталкивается с социумом, в котором он раскрывает себя как его субъект. Появляется необходимость складывания отношений с социумом, в ходе которых развиваются его психологические качества.

Взаимодействия межличностного вида у учащихся начальных классов между своими одноклассниками и учителями начинаются с самых первых дней в школе. Во время обучения в младших классах данное взаимодействие имеет определенные черты и закономерности своего развития. Именно благодаря педагогу дети налаживают и осуществляют контакт друг с другом.

Стоит отменить, что у младших школьников есть определенные особенности, они достаточно слабо разделяют отношения между друг другом на межличностные и деловые. Например, если сравнивать со старшими группами детского сада, то из-за перехода в новую социальную среду в первом учебном полугодии можно наблюдать уменьшение уровня общения между учениками. Еще одной из причин является появление нового вида деятельности под названием «учеба». Младшим школьникам требуется время для адаптации и налаживания новых отношений в условиях неизвестного им коллектива. Они должны понять и принять новые нормы общения, которые несколько отличаются о тех, к которым они привыкли и уже освоили в детском саду. Также ученикам младших классов требуется множество усилий для установления контакта с новым составом окружающих их людей.

По характеру развития содержания чаще всего выделяют два класса диалогов: интерпретационный и информационный. В первом случае собеседники обладают приблизительно равными знаниями, содержащими разную интерпретацию, а второй же типичен для ситуаций, где участники к началу диалога характеризуются расхождением в знаниях.

Наиболее последовательной нам представляется классификация диалогов, представленная в работах Д.И. Изаренкова. Ученый рассматривает следующие виды диалога в образовательной сфере: ситуативный диалог (диалог-со-

общение, диалог-побуждение, диалог-расспрос); диалог-беседа (тематическая беседа); диалог-дискуссия [6, с. 135].

Каждый диалог обладает собственной структурой: зачином, основной частью и концовкой.

Ситуативный диалог является самой маленькой единицей связной речи, которая лежит в основе более трудных диалогических форм. Через такой вид диалога можно запрашивать информацию, транслировать сообщение, побуждать выполнять любое действие, внутри которого лежит процесс мыслительной деятельности с возможным сообщением первоначальных положений для ответной реакции. Только с помощью конкретной речевой ситуации, представляющей собой объединение первоначальных и новых обстоятельств, создается любой ситуативный диалог. В нем обычно рассматривают одну значительную, неизвестную говорящему часть темы.

В диалоге-расспросе один из собеседников становится инициатором разговора. В непринужденной обстановке роли, как правило, меняются. Если этого не случается, то расспрос становится допросом. Наибольшая часть языковой нагрузки приходится на вопросы, они же направляют диалог в нужное русло. От вопросов зависят ответы. Диалог-сообщение предполагает, что говорящий должен сообщить своему собеседнику какую-либо информацию. В таком диалоге особенно важно уметь составлять насыщенный информацией текст и верно осуществлять замысел на этапе произношения. Диалог-побуждение призывает совершить какое-то действие. Примером такого диалога может служить побуждение к овладению артикуляцией звуков или к развитию речевой моторики. Здесь важно правильно сформулировать просьбу или приказ и выбрать верный тон для произношения.

Тематическую беседу Д.И. Изаренков понимает как отдельный вид диалогического общения. Его содержанием является «тема, которая раскрывается с помощью нескольких обусловленных обстоятельствами диалогических единств. Такая беседа на самом деле становится обменом мнениями по всевозможным темам. При этом высказывания следует строить развернутые, а вопросы не играют решающей роли, так как основное значение в данном случае занимает выражение своей точки зрения» [6, с. 204]. Именно тематическая беседа лежит в основе предметной коммуникации в социальных сетях (в блогах разных авторов).

Не менее популярной разновидностью диалога является дискуссия. Она отличается наличием оппонентов, которые высказывают противоречивые мнения по одной теме. Во время дискуссии возникает активное вовлечение собеседников в постижение истины: организовывается обстановка для высказывания собственных взглядов, предположений и выводов по рассматриваемой проблеме. Дискуссия оказывает уникальное влияние на установки принимающих в ней участие людей в ходе коллективного взаимодействия.

Более тесное общение и активная совместная деятельность появляются у учащихся во втором и третьем классах школы, так как личность преподавателя уже становится менее значимой для них. В процессе обучения начинает формироваться определенный коллектив, где каждый его член имеют свою нравственную оценку, появляется более глубокое понимание различных качеств личности и все это благодаря наличию общих интересов и целей во время различной деятельности.

Общение школьников с взрослыми оказывает сильное влияние на общение между детьми. Педагог А.В. Киричук считает, что то, как оценивает взрослый тех или иных сверстников, имеет прямое влияние на желание ребенка общаться с этим сверстником. Но потребность в общении реализуется не только благодаря взрослым, важную роль играют сверстники и даже ребята старшего или младшего возраста [1, с. 191].

Благодаря общению с взрослыми и со сверстниками ученики реализуют свои потребности в эмоциональном контакте, общение со старшими или младшими ребятами тоже способствуют этому, но реже. Взрослые имеют сильное влияние на общение детей со сверстниками. Так, по данным педагога А.В. Киричука, исходя из оценки взрослого у ребенка появляется или пропадает желание общаться с тем или иным сверстником.

Выделяют два типа взаимодействия: приятельское и товарищеское. Товарищеское взаимодействие – это взаимодействие между детьми в классе, которое возникает в процессе обучения благодаря учителю или происходит само собой среди детей. Оно возникает почти у всех младших школьников. Приятельская деятельность – это активное установление дружеских контактов, которое, в отличие от товарищеской деятельности, проходит не только в школьном коллективе, но и вне его. На данном возрастном этапе важнейшей целью развития является получение навыков взаимодействия со сверстниками и умения заводить друзей [2, с. 56].

Для вступления в процесс общения младшим школьникам необходимо наличие конкретных оснований, которые, в свою очередь, определяют продолжительность и содержание их общения. Однако внутри такого детского общения могут наблюдаться различия в силу возраста. Это связано с тем, что в первом и втором классе учебная деятельность и игра определяют его состав. Но начиная со второго полугодия второго класса наблюдается снижение влияния учебной деятельности на состав общения. У учеников начинают появляться больше тем для разговора, например, игры, домашние питомцы, различные телепередачи и события их жизни. Имея достаточный запас слов, младшие школьники по-прежнему характеризуются слаборазвитым умением вести диалог, что становится заметно при диалоге дискуссионного типа.

В 3–4 классах преобладает чтение молча, поэтому для построения диалоговых уроков определяющим является отбор соответствующих текстов, их доступность, эмоциональность, объем, наличие «подтекста», возможность дискуссий относительно оценочных суждений. Схема «читаю сам – обсуждаем в диалоге» является преобладающей для таких уроков. Диалоги могут предшествовать самостоятельному чтению, если дети высказывают прогностические суждения относительно содержания произведения, обсуждают смысл заголовка и т. д. [7, с. 83].

По мере освоения в школе у учеников возникает система личных отношений в классе. Иногда у некоторых из них складываются неблагополучные отношения. Такие ученики обычно имеют схожие характеристики. Трудности в общении проявляются в их вспыльчивости, грубости по отношению к другим, драчливости, а также в том, что многие из них неаккуратны и неряшливы.

Существует определенный круг взаимодействия учеников, который весьма подвижен. Благодаря появлению контактов по поводу определенных занятий образуются различные общности между ними, а также приятельские группы. Обычно количество людей в них невелико: до трех человек в первом классе и до пяти человек в третьем.

Современные исследования по изучению социальной компетенции младших школьников опираются на труды И.А. Зимней, которая раскрыла сущность и структуру социальной компетенции. Она сравнивает много общих признаков и особенностей социальной компетенции с учетом возраста личности, в том числе и возраста младших школьников [5, с. 23].

Концепция И.А. Зимней является наиболее подходящей для изучения процесса формирования социальной компетенции младших школьников.

Для того чтобы охарактеризовать сущность и содержание социальной компетенции младших школьников, следует использовать выделенные ею три ключевых компонента, так называемые аспекты:

– когнитивный аспект – владение знанием предметного содержания компетенции;

– поведенческий аспект – навык использования компетенции в различных ситуациях;

– мотивационный аспект – готовность к проявлению своей компетенции, где готовность рассматривается как призыв к силам субъекта.

Данные характеристики помогают рассмотреть процесс формирования компетенции на любом уровне образования. И.А. Зимняя предложила термины, позволяющие при более подробном представлении разработать систему оценочных суждений о сформированности основных социальных компетенций на каждом уровне обучения, начиная с «преддошкольного». Ею представлено содержание основополагающих социальных компетенций для учащихся разных возрастов, в качестве основы ученый использует их характеристики и поуровневое становление [5].

Также наряду с коллективом И.А. Зимняя предложила определенное содержание социальной компетенции младшего школьника, что в перспективе поможет создать оригинальную технологию формирования социальной компетенции младших школьников [6].

Отдельного внимания заслуживают разработки каждой из трёх основных компетенций: социальное взаимодействие с обществом; компетентность в общении; общность в коллективе, семье и с друзьями [20].

Социальная компетенция младших школьников формируется преимущественно в процессе учебной деятельности благодаря средствам, входящим в содержание школьных предметов. Каждый возрастной период обучающегося имеет свои особенности, но младший школьный период является одним из самых важных. При поступлении в школу и начале обучения в первых классах ребенок «примеряет» новую социальную роль, он сталкивается с новой социальной ситуацией, в которой начинает формироваться его стиль учебной деятельности. Данный возраст имеет широкие возможности в образовательно-воспитательном плане, благодаря чему развиваются различные социальные свойства и личностные качества обучающихся.

Главные признаки социальной компетенции возможно определить благодаря анализу возможностей и психологических особенностей младших школьников, а также поставленным задачам обучения.

В отличие от знания, компетенция существует как форма деятельности, а не просто информации о ней. От умения она отличается тем, что совершенствуется через понимание основы деятельности. И, в отличие от навыка, проявляется осознанно [4].

Знакомство с образовательным процессом происходит в социальной жизни, исходя из этого, освоение учебного процесса и становится условием для развития у младшего школьника социальной компетенции. Учебная деятельность является ведущей деятельностью ребенка, поэтому для избегания личностного искажения ребенок должен ощущать свою компетенцию в ней. Э.Х. Эриксон считает, что главным новообразованием у младшего школьника является формирование чувства компетенции, а также развитие относительно высокой самооценки для гармоничного развития личности.

Широко известные отечественные педагоги, такие как В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, в своих работах отмечают, что для создания усло-

вий для реализации потенциала младших школьников необходимо специальное организованное обучение. Оно помогает им в общем развитии, в том числе и социальном.

Ананьев Б.Г. отмечал, что чувствительность в младшем возрасте объясняется объединением органического и социального ряда в общем развитии ребенка, в том числе соединением процессов его созревания с культурным опытом, а также с профессиональным опытом его учителей.

Младшие школьники в начале своего периода развития не обладают восприятием мира отдельно от себя. Для них мир не существует отдельно, без семьи, страны, народа и т. д. В то же время картина мира, с одной стороны, для большинства из них яркая, насыщена радужными красками и эмоциями, с другой стороны – плоская и упрощенная.

Задача современной школы заключается в том, что создание социальной компетенции возможно с помощью системы универсальных знаний, а также развития самостоятельной деятельности и ответственности обучающихся.

Знания, умения и навыки ребенка, в том числе и младшего школьного возраста, как аспекты развития социальной компетенции предметного профиля условно разделены на нравственно-этические, гражданско-патриотические, правовые, трудовые, художественно-эстетические, экологические, умственно-интеллектуальные, физические, обеспечивающие готовность личности управлять собой.

Для реализации компетентностного подхода в процессе обучения младших школьников формируется система предметных компетенций, составляющих их субъективный опыт и имеющих социальное значение.

Социальная компетенция, формируемая всем образом жизни младшего школьника, носит по преимуществу межпредметный или надпредметный характер. В основе социальной компетенции младшего школьника, как показывают исследования, лежит следующее.

Наиболее важными составляющими социальной компетенции младших школьников являются их представления о себе как об объекте и субъекте социальных отношений, оценка адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач, а также наличие в их поведении нового способа саморегуляции (в указанном возрасте реального ролевого поведения – как поведенческого коррелята личностного новообразования кризиса 7 лет).

Компетенция как способность к эффективному решению задач в разных сферах деятельности предполагает определение того, что может быть ее критериями, показателями, каковыми могут быть ее уровни.

Основа новой образовательной практики предполагает, что будут использоваться и новые подходы к выделению критериев, показателей, которые позволят оценивать те или иные процессы. Кроме того, педагоги должны помочь детям развивать навыки наблюдения и анализа, чтобы они могли более полно понимать мир и человека. Важно, чтобы дети учились ставить себя на место другого человека, чувствовать симпатию и сочувствие, проявлять эмпатию. Эти навыки также являются основой успешной коммуникации.

Диалог является основой успешного развития коммуникативной сферы детей. Учителя должны уметь использовать его эффективно в своей работе, чтобы дети могли сформировать ключевые навыки и умения, которые будут полезны им не только в учебной среде, но и в жизни в целом. Педагоги должны уметь обращать внимание на изъяны в коммуникативной сфере детей: неуместные высказывания, недостаточная компетенция в общении, агрессивное поведение. В то же время они должны помогать детям развивать навыки коммуникации, которые смогут помочь им в будущем: вежливое общение, умение выражать свои мысли, слушать собеседника, понимать и устанавливать социальные контакты.

Таким образом, диалог является необходимым элементом в воспитании ребенка, поскольку он помогает формировать личность, развивать культуру общения и когнитивные способности. Важно обучать ребенка умению общаться и разрешать конфликты с помощью диалога, что создаст благоприятную атмосферу в коллективе и сохранит здоровые межличностные отношения на всю жизнь.

Библиографический список

1. Антонова Т.В., Рояк А.А. Воспитание культуры поведения и положительных взаимоотношений. *Дошкольное воспитание*. 2018; № 4:42–46.
2. Белов С.В. *Диалог – основа профессии учителя*. Москва: Издательство Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2022.
3. Гумерова А.М. Исследование социальных компетенций младших школьников. *Молодой ученый*. 2018; № 24: 428–429.
4. Долинина И.Г. Современные подходы к определению понятия социальная компетенция. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 3 (59): 8–11.
5. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2020.
6. Зимняя И.А. *Коммуникативная компетенция, речевая деятельность, вербальное общение*. Москва: Аспект Пресс, 2020.
7. Опарина Е.В. Формирование социальных навыков школьников во внеурочной проектной деятельности в разновозрастных группах. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2018; № 1: 83–87.

References

1. Antonova T.V., Royak A.A. Vospitanie kul'tury povedeniya i polozhitel'nyh vzaimootnoshenij. *Doshkol'noe vospitanie*. 2018; № 4:42-46.
2. Belov S.V. *Dialog – osnova professii uchitelya*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 2022.
3. Gumerova A.M. Issledovanie social'nyh kompetencij mladshih shkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 24: 428-429.
4. Dolinina I.G. Sovremennye podhody k opredeleniyu ponyatiya social'naya kompetenciya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 3 (59): 8-11.
5. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Avtorskaya versiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2020.
6. Zimnyaya I.A. *Kommunikativnaya kompetenciya, rechevaya deyatel'nost', verbal'noe obschenie*. Moskva: Aspekt Press, 2020.
7. Oparina E.V. Formirovanie social'nyh navykov shkol'nikov vo vneurochnoj proektnoj deyatel'nosti v raznovozrastnyh gruppah. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 1: 83-87.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-400-403

Nikulenkova O.E., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogical Education, Psychology and Defectology, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: O.nikulenkova@bk.ru*

Demchenko N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogical Education, Psychology and Defectology, Dean of Faculty of Humanities, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: natalidem71@yandex.ru*

Vlasova V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education, Psychology and Defectology, Head of Department of Pedagogical Education, Psychology and Defectology, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: vlasova_100@mail.ru*

THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION. Some educational aspects in modern higher education have been identified, taking into account the conditions in society during the period of intensive digitalization. This latter is understood as one of the main trends in the modern civilization development and at the same time as the leading condition for further Russian higher education system modernization. The most significant features of the educational activities digitalization implemented in Russian universities at their present existence stage are revealed. The authors study the main advantages that it provides in terms of making the educational work organization more rational. The work names specific digital resources that can be successfully used by teachers and students of modern Russian universities. Conditions necessary for the fullest realization of such resources possibilities are being studied. The authors conclude that at the moment there is a transformation of the requirements for the activities of higher education organizations associated with the need to deepen and expand the use of digital technologies in the course of pedagogical activities. The activities of many domestic universities demonstrate a number of positive examples of the use of ICT tools to improve the effectiveness of the educational process. However, even deeper integration of digital technologies is needed. The latter is possible if the conditions described in the text of the article are met.

Key words: **higher education, organization of educational process at university, digitalization of higher education, student, teacher**

О.Е. Никуленкова, *канд. психол. наук, доц., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: O.nikulenkova@bk.ru*

Н.Ю. Демченко, *канд. психол. наук, доц., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: natalidem71@yandex.ru*

В.И. Власова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогического образования, психологии и дефектологии ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: vlasova_100@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Определены некоторые специфические черты организации образовательного процесса в современной высшей школе с учётом условий, характерных для общества в период интенсивной цифровизации. Эта, последняя, понимается как один из главных трендов развития современной цивилизации и одновременно ведущее условие дальнейшей модернизации российской системы высшего образования. Для этого выявляются наиболее существенные особенности цифровизации образовательной деятельности, реализуемой в российских вузах на настоящей стадии их существования. Затем подвергаются рассмотрению основные преимущества, которые она даёт с точки зрения придания организации учебно-воспитательной работы более рационального характера. Далее рассказывается о конкретных цифровых ресурсах, могущих быть с успехом использованными преподавателями и студентами современных российских вузов. Изучаются условия, необходимые для наиболее полной реализации возможностей таких ресурсов. Авторы делают вывод том, что в настоящий момент происходит трансформация требований к деятельности организаций высшего образования, связанная с необходимостью углубления и расширения применения цифровых технологий в ходе педагогической деятельности. Деятельность многих отечественных вузов демонстрирует ряд положительных примеров применения средств ИКТ для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Однако необходимой выступает ещё более глубокая интеграция цифровых технологий. Последняя представляется возможной в случае соблюдения охарактеризованных в тексте статьи условий.

Ключевые слова: **высшее образование, организация образовательного процесса в вузе, цифровизация высшего образования, студент, преподаватель**

Актуальность темы нашего исследования может быть обоснована главной особенностью развития современного общества. Последняя заключается в том, что сегодня непрерывные инновации стали неотъемлемой чертой экономической, социальной и культурной действительности [1, с. 107–108].

Это подразумевает автоматизацию тех операций, которые прежде относились к области формальных и рутинных. Подобная трансформация в реалиях осуществления профессиональной деятельности, в свою очередь, открывает простор для творчества и существенно облегчает критическое оперирование почти безграничными потоками данных [2, с. 62].

Изменившийся характер труда способствует выдвижению новых требований к процессу подготовки кадров. Сегодня для успешной реализации профессиональных обязанностей в большинстве областей уже недостаточно тех черт профессионального портрета, которые были сформированы у специалиста в период обучения в организации высшего или среднего профессионального образования (Л.М. Андрюхина, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Мирзаахмедов, Н.О. Садовникова, С.Н. Уткина). В число обязательных требований к нему входит осознанное стремление к постоянному совершенствованию и развитию, овладению новыми компетенциями [3, с. 144].

Соответственно, и в сферу образования, в том числе вузовского, активно внедряются информационные технологии. Расширение их использования позволяет существенно модернизировать образовательную парадигму [4, с. 17]. Система подготовки кадров предыдущего поколения, столпами которой служили аудиторные занятия, формализованная структура содержания академических дисциплин и широкое использование библиотек, сегодня переживает период глубоких преобразований (А.К. Маркова, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко).

Учебно-воспитательный процесс, реализуемый в стенах современных российских вузов, приобретает более гибкий характер. Он всё больше становится ориентированным не на передачу от преподавателей к студентам совокупности готовых знаний, умений и навыков, но на активное сотрудничество между участниками образовательных отношений, реализуемое в цифровом пространстве [5, с. 13].

Ключевыми характеристиками данного процесса должны стать:

– отсутствие позиционирования аудиторных занятий как основной формы образовательной деятельности (Б.Б. Айсмонтас, В.Е. Мельников, М.С. Серебренникова, В.К. Стародубцева, Н.Б. Фатеева);

– максимальный учёт индивидуальных особенностей студентов в ходе её планирования и организации;

– обеспечение доступа к наиболее современным и качественным источникам информации [2, с. 31].

Таким образом, сегодня существенно обострились проблемы, связанные с поиском возможностей для рациональной организации учебно-воспитательного процесса в новых реалиях. Их частичному решению посвящено данное исследование.

Его цель состоит в определении ряда специфических черт организации образовательного процесса в современной высшей школе с учётом условий, характерных для общества в период интенсивной цифровизации.

Задачи, решение которых авторы считают необходимым для достижения указанной цели, формулируются следующим образом:

– выявить наиболее существенные особенности цифровизации образовательной деятельности, реализуемой в российских вузах на настоящей стадии их существования;

– исследовать основные преимущества, которые она даёт с точки зрения придания организации учебно-воспитательной работы более рационального характера;

– рассказать о конкретных цифровых ресурсах, могущих быть с успехом использованными преподавателями и студентами современных российских вузов;

– рассмотреть условия, необходимые для наиболее полной реализации возможностей таких ресурсов.

При решении вышеперечисленных задач широко применялись следующие методы исследования:

– рефлексия опыта педагогической деятельности авторов в организациях высшего образования;

– изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи заключается в определении наиболее характерных черт цифровизации учебно-воспитательного процесса на настоящей стадии развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы.

Теоретическая значимость – в исследовании основных преимуществ, присущих ей в сфере организации учебно-воспитательной работы в пространстве современных вузов.

Практическая значимость сводится к выявлению условий, необходимых для наиболее полной реализации этих преимуществ.

На данный момент специфика цифровизации образовательной сферы заключается в высоких темпах распространения соответствующих технологий. Действительно, сегодня постоянно появляются новые возможности для дальнейшего совершенствования образовательного процесса, реализуемого, в том числе, в пространстве отечественных вузов [1, с. 110].

Со своей стороны, занятые в них преподаватели, методисты и административные работники активно включаются в соответствующий процесс. Доказательство этого факта – стремительное количественное приращение научных работ, так или иначе затрагивающих соответствующую тематику (О.В. Борщева, А.Г. Герасимова, А.В. Глузман, Н.В. Горбунова, Л.В. Лидак, С.С. Миронцева, И.В. Сергеева).

В этой связи вполне закономерным выглядит тот факт, что в своём проекте дидактической концепции цифрового профессионального обучения коллектив Федерального института развития образования (ФИРО) признал главной целью модернизации образовательного процесса в организациях ВО максимально полное использование возможностей цифровых технологий [6, с. 4–5].

Анализ существующих публикаций позволяет утверждать, что цифровизация педагогической деятельности позволяет:

– широко использовать в образовательных целях новейший научный и учебно-методический контент, продуцируемый учёными и педагогами, действующими как в границах РФ, так и в зарубежных странах [2, с. 15];

– обеспечить активное участие в совместной продуктивной деятельности не только всех участников образовательного процесса, но и опытных профессионалов, выдающихся деятелей науки, имеющих доступ к информационным и телекоммуникационным технологиям (ИКТ) по всему миру [5, с. 13];

– реализовать широчайшие возможности для оперативного поиска, обработки и критической оценки необходимой информации (Л.М. Андрюхина, Л.В. Ассуирова, А.М. Мирзаахмедов, Л.В. Хаймович);

– преодолеть пространственные, временные и культурные барьеры по ходу осуществления коммуникации в образовательной сфере [3, с. 145].

Воплотить на практике рассмотренные выше преимущества цифровых технологий позволяет расширение использования ряда цифровых ресурсов [7, с. 74]. Охарактеризуем их.

Прежде всего, следует упомянуть платформу Moodle (англ. – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая образовательная среда) [2, с. 75]. В настоящая время последняя нашла широкое применение в целом ряде организаций высшего образования, действующих на территории РФ [4, с. 19]. Приведём примеры таких вузов:

– Владивостокский государственный университет экономики и сервиса;
– Томский государственный университет;
– Казанский национальный исследовательский технологический университет [8, с. 100].

Их позитивный опыт наглядно демонстрирует следующее: организация обучения посредством Moodle представляет собой достойную альтернативу традиционным формам учебно-воспитательного процесса [6, с. 45]. Сказанное является особенно актуальным после активно предпринимавшихся в 2020–2021 гг. мер по профилактике и борьбе с пандемией COVID–19. Именно тогда выяснилось, сколь большое значение реализация различных форм дистанционного и смешанного обучения, подразумевающих активное использование рассматриваемой платформы, может играть в процессе подготовки будущих профессионалов по программам специалитета, бакалавриата и магистратуры [9, с. 54].

Действительно, её возможности позволяют студентам не только знакомиться с необходимыми теоретическими материалами и выполнять отчётные проверочные работы, но и видеть саму структуру осваиваемых дисциплин [10, с. 215]. К другим очевидным преимуществам Moodle относятся:

– широкий спектр возможностей для реализации будущими профессионалами творческих индивидуальных проектов [11, с. 46];
– отсутствие ограничений на использование наглядного материала (А.М. Анисимов, Н.В. Худолей, А.С. Шевченко);
– насыщенность игровыми методами обучения;
– определённый потенциал в плане повторения и закрепления пройдённого ранее материала [12, с. 35].

Таким образом, широкое использование в образовательном процессе инструментов, предоставляемых платформой Moodle, с большой вероятностью будет способствовать созданию в университете творческой среды (Т.И. Гонорская, Т.И. Зиновьева, Ю.С. Лихачева, А.И. Савенков, Ю.В. Смирнова, С.Г. Тер-Минасова). В её рамках представляется возможной интенсификация развития метакогнитивных умений студентов [13, с. 17]. С развитием этих, последних, в свою очередь, связано формирование системы навыков, позволяющих эффективно реализовывать различные инновации в будущей профессиональной деятельности [14, с. 30].

Цифровизация вузовского образования в нашей стране также связана с привлечением в учебно-воспитательный процесс образовательных интернет-ресурсов [12, с. 36]. К ним относятся, например, общедоступные ресурсы международных образовательных платформ. В число последних входят:

– edX;
– Udacity;
– tangX;
– Xue;
– Coursera [13, с. 18].

При этом отечественные вузы нередко сочетают использование перечисленных выше образовательных ресурсов с собственными разработками [10, с. 248]. Часто при организации педагогического процесса встречаем и комбинирование различных платформ с целью их адаптации под особенности и специфику преподавания различных дисциплин [14, с. 33].

Некоторыми образовательными организациями, осуществляющими деятельность по программам ВО, также создаются учебные интернет-сайты [2, с. 102]. В большинстве случаев таковые используются в следующих целях:

– проведение виртуальных экспериментов [15, с. 222];
– облегчение сложных вычислений;
– учебное моделирование [16, с. 15–16].

Как видим, в соответствующей области на сегодняшний день фиксируется ряд прогрессивных начинаний. При этом, однако, современная стадия цифровизации системы высшего образования в нашей стране связана с необходимостью дальнейшего углубления и расширения их использования [13, с. 16]. Это касается всех составляющих деятельности вузов (М.М. Ахмеджанов, У. Махкамов, В.А. Сластенин, О. Толипов, М. Усмонбоева). Решая соответствующие вопросы, педагогам-исследователям и практикам следует учитывать ряд важных условий.

Во-первых, широкому использованию ИКТ в образовательном процессе будет способствовать создание продуманной системы, обеспечивающей беспрепятственное использование цифровых устройств субъектами образовательных отношений [15, с. 221]. При её организации необходимо предусмотреть следующие моменты:

– возможность доступа к общему и узкопредметному программному обеспечению с личных устройств;
– необходимость организации рабочих мест, позволяющих реализовывать различные формы учебной деятельности с использованием ИКТ, как индивидуальные, так и коллективные [16, с. 17];
– обеспечение на рабочих столах аудиторий и библиотек достаточного места для эффективного использования студентами цифровых устройств в учебных целях (Е.В. Ветерок, Ю.О. Ушакова, Е.Б. Химин);
– наличие достаточного количества точек питания для их подзарядки [17, с. 76].

Следующее условие связано с возможностью широкого применения студентами средств ИКТ. Социологические исследования наглядно демонстрируют, что около 90% лиц, осваивающих программы специалитета, бакалавриата и магистратуры в современных российских вузах, имеют в своём распоряжении смартфон, ноутбук или планшет [7, с. 71–72].

При этом субъекты образовательных отношений, реализуемых в ряде организаций ВО, действующих на территории РФ, указывают на необходимость предоставления возможности аренды подобных устройств студентами, не имеющими таковых [17, с. 78].

На основе вышеизложенного отметим, что вступление общества в цифровую эру с неизбежностью должно было сказаться на развитии системы высшего образования в нашей стране. Современные вузы должны не столько транслировать студентам готовые знания, сколько способствовать их самостоятельному получению, помогая ориентироваться в практически безграничных на сегодняшний день информационных потоках [18].

Подобная трансформация требований к деятельности организаций высшего образования связана с необходимостью углубления и расширения применения цифровых технологий в ходе педагогической деятельности. Деятельность многих отечественных вузов демонстрирует ряд положительных примеров применения средств ИКТ для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Однако необходимой представляется ещё более глубокая интеграция цифровых технологий. Последняя возможна в случае соблюдения охарактеризованных в тексте статьи условий.

Библиографический список

1. Гадзаова Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; № 2: 107–112.
2. Гадзаова Л.П. *Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза.* Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2015.
3. Ростовцева П.П. Языковая образовательная политика в экономических вузах. *Мир образования – образование в мире*. 2014; № 3 (55): 143–145.
4. Димова Е.В. Поколение digital natives: опыт обучения педагогов актуальным направлениям работы по формированию у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 17–19.
5. Борзова Т.А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 11–13.
6. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. *Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения.* Москва: Перо, 2019.
7. Аришина Э.С., Лешер О.В. Цифровая образовательная среда технического вуза как ресурс развития аксиологического потенциала студентов. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2021; № 4 (232): 71–78.
8. Мельникова А.Я., Кириллова И.К., Ваганова О.И. Опыт организации тестирования на платформе Moodle. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2020; № 3 (226): 99–105.
9. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном процессе. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2020; Т. 9; № 2 (31): 53–56.
10. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. Т*рудности и перспективы цифровой трансформации образования.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
11. Смирнова О.Г., Процукович Е.А. Опыт использования образовательной платформы Moodle в вузе. *The scientific heritage.* 2020; № 51: 46–47.
12. Ядгарова Л.Д., Эргашева С.Б. Требования к тестовым заданиям в электронных учебниках. *Проблемы науки.* 2020; № 8 (56): 35–36.
13. Вазинге О.С. Потенциал сетевой коммуникации в социокультурном воспитании. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 16–18.
14. Буренкова Н.В., Данилова Т.В., Тонких А.П. Инновационный подход к формированию модели современного учителя Российской школы. У*правление образованием: теория и практика.* 2020; № 4 (40): 29–36.
15. Тонких А.П., Прядехо А.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки будущего учителя начальных классов. *Современное педагогическое образование.* 2019; № 3: 221–224.

16. Рахимов З.Т., Шоназаров З.У. Нновационная деятельность будущих преподавателей и факторы её формирования. *Вестник науки.* 2021; № 1 (34): 14–18.
17. Познанская С.Г., Кутищев С.А., Резанова И.А. Формирование готовности будущих инженеров-строителей к инновационной деятельности. П*ерспективы Науки и Образования.* 2018; № 2 (32): 75–79.
18. Алборова С.З., Смыслова Г.А., Сорокопуд Ю.В. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 120–123.

References

1. Gadzaova L.P. Garantirovannoe gosudarstvennoe obrazovanie i proektirovanie programm vuzovskogo obucheniya, pozvolyayuschih opredelyat' bazovye i special'nye professional'nye kompetencii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; № 2: 107-112.
2. Gadzaova L.P. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti i professional'noj ustojchivosti novogo pokoleniya studentov vuza.* Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova, 2015.
3. Rostovceva P.P. Yazykovaya obrazovatel'naya politika v `ekonomicheskih vuzah. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; № 3 (55): 143-145.
4. Dimova E.V. Pokolenie digital natives: opyt obucheniya pedagogov aktual'nym napravleniyam raboty po formirovaniyu u detej doshkol'nogo vozrasta navykov bezopasnogo povedeniya v informacionnom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 17-19.
5. Borzova T.A. Motivaciya studentov k obucheniyu v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 11-13.
6. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. *Proekt didakticheskoj koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya.* Moskva: Pero, 2019.
7. Arishina `E.S., Lesher O.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda tehnicheskogo vuza kak resurs razvitiya aksiologicheskogo potenciala studentov. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 4 (232): 71-78.
8. Mel'nikova A.Ya., Kirillova I.K., Vaganova O.I. Opyt organizacii testirovaniya na platforme Moodle. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 3 (226): 99-105.
9. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu., Voronina I.R. Cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2020; T. 9; № 2 (31): 53-56.
10. Uvarov A.Yu., Gejbl `E., Dvoreckaya I.V. T*rudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
11. Smirnova O.G., Procukovich E.A. Opyt ispol'zovaniya obrazovatel'noj platformy Moodle v vuze. *The scientific heritage.* 2020; № 51: 46-47.
12. Yadgarova L.D., `Ergasheva S.B. Trebovaniya k testovym zadaniyam v `elektronnyh uchebnikah. *Problemy nauki.* 2020; № 8 (56): 35-36.
13. Vazinge O.S. Potencial setevoj kommunikacii v sociokul'turnom vospitanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 16-18.
14. Burenkova N.V., Danilova T.V., Tonkih A.P. Innovacionnyj podhod k formirovaniyu modeli sovremennogo uchitelya Rossijskoj shkoly. U*pravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2020; № 4 (40): 29-36.
15. Tonkih A.P., Pryadeho A.A. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v processe podgotovki buduschego uchitelya nachal'nyh klassov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2019; № 3: 221-224.
16. Rahimov Z.T., Shonazarov Z.U. Nnovacionnaya deyatel'nost' buduschih prepodavatelej i faktory ee formirovaniya. *Vestnik nauki.* 2021; № 1 (34): 14-18.
17. Poznanskaya S.G., Kutischev S.A., Rezanova I.A. Formirovanie gotovnosti buduschih inzhenerov-stroitelej k innovacionnoj deyatel'nosti. P*erspektivy Nauki i Obrazovaniya.* 2018; № 2 (32): 75-79.
18. Alborova S.Z., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V. Opyt realizacii distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj praktike sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 120-123.

Статья поступила в редакцию 03.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-403-405

Sarkisyan A.A., *postgraduate, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.com*

ACTIVE CITIZENSHIP OF HIGH SCHOOL STUDENTS: PEDAGOGICAL AND SOCIAL REALITY. In the modern realities of a difficult economic and foreign policy situation, the active development of a propaganda movement on the Internet directed against the interests of the state in general and its citizens in particular, the civic and patriotic education of the younger generation plays an important role. The integrity and prosperity of the country depends on the patriotism of the future generation. In practice, disagreements between educational standards and methods of work of teachers in secondary schools and the needs of society for patriotic citizens who are able to solve the most difficult and extraordinary tasks in conditions of severe information pressure from the outside are increasingly manifested. It is obvious that an opinion has been formed in society and among professionals about the need to transform educational standards. The article concludes that when educating a citizen and a patriot, it is necessary to take into account historical experience, but it is not necessary to apply the so-called "Soviet system" completely, without filtering and preliminary analysis. It is important to develop the potential of teachers. Only those ideas that are confirmed by society, have practical significance and historical value will be effectively implemented. It is advisable to use all available components of the educational process that will contribute to the formation of a personality, a citizen and a patriot.

Key word: **civic position, social reality, modern school**

А.А. Саркисян, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.com*

АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

В современных реалиях сложной экономической и внешнеполитической обстановки, активного развития в сети Интернет пропагандистского движения, направленного против интересов государства в целом и ее граждан в частности, важнейшую роль играет гражданско-патриотическое образование подрастающего поколения. От патриотизма будущего поколения зависит целостность и процветание страны. На практике все чаще проявляются разногласия между образовательными стандартами и методами работы учителей в общеобразовательных школах и потребностями общества в гражданах-патриотах, способных решать самые сложные и неординарные задачи в условиях жесткого информационного давления извне. Очевидно, что в обществе и в среде профессионалов сформировалось мнение о необходимости трансформации образовательных стандартов. В статье делаются выводы о том, что при воспитании гражданина и патриота необходимо учитывать исторический опыт, однако полностью, без фильтрации и предварительного анализа применять так называемую «советскую систему» не стоит. Важно развивать потенциал педагогических кадров. Эффективно внедряться будут только те идеи, которые подтверждены обществом, имеют практическую значимость и историческую ценность. Целесообразно использовать все доступные компоненты образовательного процесса, которые поспособствуют становлению личности, гражданина и патриота.

Ключевые слова: **гражданская позиция, социальная реальность, современная школа**

Рост значения гражданского общества в Российской Федерации, сформировавшиеся обстоятельства в геополитике создают заказ образовательной отрасли на развитие и становление социально ориентированного поколения граждан. В перечне наиболее важных задач общеобразовательной организации принципиальное значение получило образование и воспитание гражданина. В данном ракурсе получает большое значение всестороннее теоретическое переосмысление вопроса гражданского становления подрастающего поколения, планомерная, выверенная и продуманная работа по установлению и воплощению в жизнь условий для его гражданского становления.

Суть гражданского формирования в школьной среде и семье определяет деятельность педагогов, воспитателей и родителей по воспитанию патриота, развитию культуры общения между людьми, в том числе разных наций, культуры права, воспитанию ненасильственных принципов сосуществования.

Цель данной статьи – теоретическое осмысление принципов развития гражданско-патриотическое образования подрастающего поколения.

Основные задачи статьи видятся в следующем: проанализировать вопросы гражданско-патриотического воспитания с точки зрения педагогической, социальной и психологической проблемы.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что результаты исследования обогащают научное представление о сущности понятия «гражданская позиция», раскрывают ее содержание и пути формирования.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о роли общеобразовательной школы в развитии гражданского воспитания обучающихся старших классов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно направлено на совершенствование процесса гражданского образования и воспитания обучающихся старших классов.

Любое государство, и Российская Федерация в этом отношении исключением не является, хочет видеть своих граждан патриотами страны. В данном ракурсе уклон в сторону гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях можно считать объективной необходимостью, связанной с внешними угрозами и агрессивным поведением многих государств и военно-политических объединений.

При этом необходимо четко понимать, что базовым, основополагающим условием, позволяющим эффективно воспитывать гражданина и патриота, является системность и регулярность. Отсюда напрашивается простой и понятный вывод: необходимо создать такие условия в образовании, чтобы ни у учителей, ни у обучающихся старших классов даже потенциальных возможностей не было уклониться от привития гражданской позиции, основанной на любви к Родине и уважении к государству. А для этого необходимо сформировать соответствующие педагогические условия [1].

Для получения действительно качественного результата в образовательном процессе с точки зрения воспитательной работы по патриотическому направлению необходимо учитывать положительный и отрицательный опыт прошлых поколений. Как уже отмечалось, в нашей стране он достаточно богатый. Важно грамотно определить перспективность переноса существовавших ранее методик гражданского воспитания в современные реалии, а также принципы адаптации под обучающихся старших классов общеобразовательных организаций.

В утрированном формате воспитание гражданина должно строиться на единых принципах, вне зависимости от эпохи и социально-политического строя. Однако на практике понятие «гражданственности» в целом и «гражданина» в частности постоянно менялось. Для российской педагогики имеет смысл выделить следующие основные этапы развития гражданско-патриотического воспитания:

1. Конец XIX века – первое десятилетие XX века. Это время, когда люди верили в справедливость, всеобщее братство. На этой основе и предлагали строить педагогику Лавров П.Л. и Соловьев В.С. Предлагалось воспринимать все общество в качестве единого исполнителя. Подобные идеи выдвигал Н.Ф. Федоров. Вся педагогическая мысль в этом направлении сводилась к мнению о том, что каждый человек обязан быть двигателем общества, своего государства, Отечества, нести за окружающих людей ответственность в частности и за процветание Родины в целом. Вынашивались методики формирования развитого во всех отношениях человека, способного принимать самостоятельные решения во благо Российской империи.

2. Революция 1917-го года и последующая гражданская война, вплоть до 1928 года. Здесь ситуация кардинально изменилась. Раскололось общество, брат пошел войной на брата. Естественно, в таких политических и социальных условиях говорить в школе о каком-то единстве и всеобщем равноправии не приходилось, несмотря на то, что «общее равноправие» было одним из базовых лозунгов пришедших к власти «красных». Но даже такой подход в большей степени ориентировался на объединение пролетариев всех стран, а не отдельных классов в России. В основу «гражданственности» положили принципы безоговорочной и в какой-то степени слепой веры в «прекрасное будущее под чутким руководством Коммунистической партии». Важно, что на этом этапе перед педагогами была поставлена достаточно сложная задача по подготовке из числа всех молодых людей, особенно старших, выпускных классов, потенциальных руководителей. «Кухарка, управляющая государством» – это был не миф, а вполне реальные задачи для педагогики, пусть и утопического по своей сути характера. Проблема заключалась в том, что после революции ощущалась огромнейшая нехватка педагогических кадров.

3. Эпоха «сталинизма» (1928–1953). С точки зрения педагогики этот период знаменателен деятельностью А.С. Макаренко. Собственно говоря, только в его трудах сохранилось само понятие «гражданственности». В остальной же профильной литературе принято было говорить о «коммунистическом воспитании», которое и поглотило гражданско-патриотическое воспитание. Тем не менее деятельность Макаренко А.С. оказала существенное влияние на педагогическую мысль и деятельность учителей в общеобразовательных школах не только в эпоху «культа личности», но и в наши дни. Педагог-практик во главу существующих приоритетов ставил следующие направления развития личности для воспитания настоящего гражданина: коллективизм, наличие базовых управленческих навыков, общественную и политическую активность и, безусловно, определенную степень образованности. Имеет смысл отметить: именно с этого момента стало принято считать, что настоящий гражданин обязан быть всесторонне развитым человеком, стала формироваться «советская школа».

4. 1953 – конец 1980-х. Этот этап в полной мере можно назвать консервативным, размеренным. Оттепель, потом застой – все это повлияло и на развитие педагогического мастерства. Часто учителя делали акцент на предметной работе, не уделяя должного внимания развитию личности и гражданина в целом. Однако нельзя сказать, что в это время гражданские качества не воспитывались в молодом поколении. Наоборот, на первые роли вышли пионерские и комсомольские организации. Именно они взяли на себя задачи по воспитанию Гражданина и Человека. Не забываем также про ДОСААФ, внесшего посильную лепту в патриотическое воспитание [3].

5. С конца 1980-х годов до начала 2000-х начался развал не только страны, но и педагогики как направления профессиональной деятельности. Многие талантливые учителя ушли из профессии. В это смутное время было непонятно, в каком направлении развивать ребенка. С одной стороны, никуда не делись ценности старшего поколения, с другой – пришел новый, западный мир, навязывающий свое понимание окружающего мира и, главное, свои образовательные стандарты, которые открыто конфликтуют с «советской школой». В общем, это время смело можно считать потерянным для гражданско-патриотического воспитания. И те идеи гражданина-собственника, человека-единоличника, которые продвигались в эпоху перестройки, переносить в современные реалии однозначно нельзя.

6. Современный этап характеризуется новым подъемом гражданско-патриотического воспитания, акцентирующего внимание на традиционных ценностях, уважении к старшему поколению, сохранении исторических и культурных ценностей России [4].

В наше время, в соответствии с Национальной доктриной образовательного развития в России, включающей периодический интервал до 2025 года, целевая направленность гражданского развития формулируется как воспитание «граждан в рамках права, демократии, подготовленных для социальной интеграции при развитии гражданского общества, относящихся с уважением к правовым свободам других людей, характеризующихся высокими нравственными характеристиками и демонстрирующих терпимость ко всем религиям и национальностям, относящихся с уважением к языкам, традиционным ценностям и культурам иных народностей».

Сегодня базовой целью гражданского развития считается формирование состояния гражданина у молодых людей. Именно к достижению данной цели необходимо стремиться, создавая качественные педагогические условия для гражданско-патриотического воспитания школьников старших классов.

Непростые социальные, экономические и политические реалии не только в Российской Федерации, но и по всему миру вынуждают образование в целом и педагогов общеобразовательных организаций, работающих в старших классах, в частности принимать самые активные действия по изменению ситуации в плане гражданско-патриотического воспитания подростков.

На сегодняшний день у нас в стране сформированы базовые педагогические условия для развития личности и гражданина детей, подростков, учащейся молодёжи [7; 8]. Однако в обязательном порядке необходимы определенные корректирующие действия.

Более детальный перечень должен быть согласован при широком профессиональном обсуждении. Тем не менее основополагающие аспекты уже можно назвать сейчас:

1. При воспитании гражданина и патриота необходимо учитывать исторический опыт, однако полностью, без фильтрации и предварительного анализа применять так называемую «советскую систему» не стоит.

2. Важно развивать потенциал педагогических кадров.

3. Эффективно внедряться будут только те идеи, которые подтверждены обществом, имеют практическую значимость и историческую ценность.

4. Целесообразно использовать все доступные компоненты образовательного процесса, которые поспособствуют становлению личности, гражданина и патриота.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2009; № 4: 18–22.
2. Горелик Б.Ф. *Формирование гражданской позиции личности*. Вологда: Книжное наследие, 2011.
3. Демков М.И. *История русской педагогики*. Москва: Педагогика, 2019.
4. Лихачев Б.Т. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня. *Педагогика*. 2021; № 5: 52–59.
5. Следзевский И.В. Основные направления гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в российском образовательном пространстве. *Внешкольник*. 2007; № 4: 25–28.
6. Сычёва Т.Б. *Гражданственность как психологический феномен*. Магнитогорск: МГТУ, 2005.

7. 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.
8. 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. Asmolov A.G. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya. *Pedagogika*. 2009; № 4: 18-22.
2. Gorelik B.F. *Formirovanie grazhdanskoj pozicii lichnosti*. Vologda: Knizhnoe nasledie, 2011.
3. Demkov M.I. *Istoriya russkoj pedagogiki*. Moskva: Pedagogika, 2019.
4. Lihachev B.T. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie segodnya. *Pedagogika*. 2021; № 5: 52-59.
5. Sledzevskij I.V. Osnovnye napravleniya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya detej i molodezhi v rossijskom obrazovatel'nom prostranstve. *Vneshkol'nik*. 2007; № 4: 25-28.
6. Sycheva T.B. *Grazhdanstvennost' kak psihologicheskij fenomen*. Magnitogorsk: MGTU, 2005.
7. 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.
8. 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 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-405-408

Emets L.G., *postgraduate, Moscow University for Industry and Finance "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: emetsl@mai.ru*
Solovyova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: emetsl@mai.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Educational Activity, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: emetsl@mai.ru*

PREPARATION OF TEACHERS FOR THE APPLICATION OF THE NEURODIDACTIC APPROACH WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES. The article discusses the main and most important principles of the neurodidactic approach in pedagogy, reveals the concepts of neurodidactics and its approach and offers the practical methods of work for teachers that can be used in real pedagogical practice. The article also gives the rationale for using this approach, since the results are not only positive dynamics in educational achievements, but also stimulation of interest in learning process itself and the emergence of learning motivation. The conclusion is made about the expediency of using a neurodidactic approach in working with children who have learning difficulties and the necessity to introduce this approach into the learning system as a whole. Applying a neurodidactic approach can help to effectively overcome the various difficulties that children face in the learning process. With this approach, teachers can avoid information overload and build learning on the basis of a gradual increase in the complexity of the material, taking into account the peculiarities of students' brain activity.

Key words: **neurodidactics, neurodidactic approach, pedagogy, neuropsychology, education, effective learning, brain**

Л.Г. Емец*, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: emetsl@mai.ru*
Н.В. Соловьева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: emetsl@mai.ru*
Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: emetsl@mai.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

В статье рассматриваются основные и самые важные принципы нейродидактического подхода в педагогике. Раскрываются понятия нейродидактики и нейродидактического подхода. Предлагаются практические методы работы для педагогов, которые можно использовать в реальной педагогической практике. Приводится обоснование применения данного подхода, так как результатами является не только положительная динамика в учебных достижениях, но и стимулирование интереса к самому процессу обучения и возникновения учебной мотивации. Сделан вывод о целесообразности применения нейродидактического подхода в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, а также необходимости внедрения этого подхода в систему обучения в целом.

Ключевые слова: **нейродидактика, нейродидактический подход, педагогика, нейропсихология, обучение, эффективное обучение, трудности обучения, мозг**

В современном мире, где новые технологии проникают во все сферы нашей жизни, традиционные подходы к обучению детей, испытывающих трудности, могут оказаться неэффективными. Однако с развитием нейронауки и пониманием работы человеческого мозга появился новый подход к обучению – нейродидактика [1–15]. Нейродидактика – это научное направление, которое исследует взаимосвязь между принципами работы мозга и образовательной деятельностью. В данной статье мы рассмотрим необходимость использования нейродидактического подхода при работе с детьми, имеющими трудности в обучении, так как именно этот подход представляется нам наиболее эффективным в таких случаях. Эта статья адресована всем практикующим педагогам. Она поможет им узнать основные принципы нейродидактического подхода и позволит начать применять его в своей деятельности для достижения максимальной эффективности в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении, там, где традиционные подходы «не работают» или являются малопродуктивными.

В то же время, как показывает практика, современные учителя ещё не в должной мере владеют методикой реализации нейродидактического подхода, многие педагоги при личной беседе говорили о том, что они практически не имеют знаний о данном подходе и о возможности применять его в практике преподавания.

В этой связи возникает проблема, связанная с возможностью подготовки педагогов к реализации нейродидактического подхода в обучении школьников в условиях повышения квалификации.

Цель исследования: освещение основного содержания нейродидактического подхода, которое предлагается использовать для подготовки педагогов в условиях повышения квалификации.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:
– рассмотреть сущность нейродидактического подхода;
– показать возможности его применения на практике.

При подготовке статьи авторами были использованы такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение трудов педагогов-исследователей и практиков.

Научная новизна заключается в обогащении методологии и технологии профессионального образования в вопросах, касающихся подготовки педагогов к реализации нейродидактического подхода при работе со школьниками.

Теоретическая значимость исследования заключается в освещении материала, который может быть предложен педагогам на курсах повышения квалификации, о сущности нейродидактического подхода и возможностях его применения.

Практическая значимость исследования заключается в определении контента курсов повышения квалификации педагогов по вопросам применения нейродидактического подхода в педагогике при работе с детьми, имеющими трудности в обучении.

Нейродидактический подход – это методика обучения, основанная на исследованиях мозговой активности и учете индивидуальных особенностей каждого ученика, в том числе детей с особыми образовательными потребностями [4]. Особые потребности имеют ученики, чьи социальные, физические или эмоциональные особенности требуют специального внимания. Обучение таких детей, в свою очередь, требует дополнительных ресурсов, к которым, в частности, относятся различные методы обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные. Нейродидактика опирается на исследования деятельности мозга и предлагает методики, которые повышают эффективность и продуктивность обучения. Именно этот подход обращает наше внимание на то, как важен учет индивидуальных факторов обучения, прежде всего зависящих от уникальных «настроек» работы мозга. Как следствие применения этого подхода – формируется правильная мотивация к обучению, что является наиважнейшей предпосылкой для комфортного и успешного обучения ребёнка.

Для того чтобы организовать работу педагогов в условиях повышения квалификации по вопросам применения нейродидактического подхода в педагогике при работе с детьми, имеющими трудности в обучении, нами был отобран контент, подпадающий под основные принципы нейродидактического подхода. Представим его содержание в данной статье.

Основные принципы нейродидактического подхода, которыми следует руководствоваться в педагогической практике, следующие:

– учет индивидуальных особенностей деятельности мозга;
– активное включение ученика в процесс обучения.
– индивидуализация обучения;
– междисциплинарный подход.

Учет индивидуальных особенностей деятельности мозга. Каждый человек обладает индивидуальными особенностями деятельности мозга. Переработка информации в мозге каждого человека происходит по-разному, поэтому в повседневной педагогической практике все дети также учатся по-разному. Изучение этих различий и применение методик, соответствующих нуждам каждого ребенка, являются важной задачей педагога.

У некоторых детей процессы восприятия, обработки, запоминания и использования информации проходят быстро и эффективно, в то время как у других эти процессы могут быть замедленными или иметь специфические особенности.

Чтобы успешно учитывать индивидуальные особенности мозга каждого ребенка, педагогу необходимо знать их и применять методики, которые наиболее соответствуют когнитивным потребностям каждого ребенка. Например, для детей с быстрыми темпами восприятия и обработки информации может быть полезно использование активных методов обучения, таких как игровые ситуации, ролевые игры или использование мультимедийных материалов. Для детей с замедленными процессами намного эффективнее может быть индивидуальное обучение с пошаговым объяснением каждого шага.

Одновременно необходимо учитывать, что у каждого ребенка есть индивидуальные предпочтения в овладении знаниями. Некоторые дети лучше воспринимают информацию через картинки, диаграммы или рисунки. Для этих детей эффективным подходом будет использование визуализации и наглядных материалов. Другие дети предпочитают слушать объяснения или записывать важные моменты. Для них будет полезно использование аудиозаписей или групповых дискуссий.

Также стоит учитывать, что дети обладают различными способностями к концентрации внимания. Некоторые могут быстро уставать при длительной работе с одним видом задания или информацией. В таких случаях можно использовать интерактивные методы обучения, которые предлагают разнообразные задания и активное взаимодействие с учебным материалом, чтобы поддерживать максимальный интерес и вовлеченность каждого ребенка.

Важно отметить, что учет индивидуальных особенностей мозга и применение соответствующих методик не означают индивидуальное обучение каждого ребенка. В педагогической практике часто применяются различные групповые формы работы, в которых педагог учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка и старается создать условия, которые будут наиболее эффективными для всех.

Таким образом, учет индивидуальных особенностей мозга в педагогической практике позволяет применять методики, которые наиболее соответствуют когнитивным потребностям каждого ребенка. Это способствует более эффективному и продуктивному процессу обучения, а также улучшает результативность образовательного процесса в целом.

Активное включение ученика в процесс обучения. В этом случае дети активно участвуют в процессе обучения, они не просто слушают лекцию или читают учебник, но и применяют разнообразные сенсорные и двигательные навыки для полного восприятия учебного материала.

Когда ученик активно включается в учебный процесс, он может использовать все свои чувства, такие как зрение, слух, осязание, обоняние и вкус, чтобы понимать и запоминать информацию. Например, он может использовать зрение, чтобы читать текст или рисунок, а слух – чтобы слушать объяснения учителя. Он также может использовать осязание для изучения материала через тактильные задания или эксперименты, обоняние – для запоминания запахов, связанных с определенной темой, и вкус – для ассоциирования определенных вкусов с определенными понятиями.

Помимо сенсорных навыков, ученик также применяет свои двигательные навыки для активного участия в уроке. Например, он может использовать руки для решения задач математических операций или конструирования объектов, ноги – для активной физической активности во время урока физической культуры или поддерживать активную позу и движение тела, чтобы оставаться бодрым и сосредоточенным во время обучения.

Развитие сенсорных и двигательных навыков является важной частью активного включения ученика. Когда ученик принимает участие в различных упражнениях, играх и практических заданиях, его сенсорные ощущения и двигательные навыки становятся более развитыми. Например, сенсорный опыт может включать в себя использование различных материалов, таких как песок, глина или вода, что помогает развить тактильные и зрительные навыки. Двигательные навыки, такие как координация движений или баланс, также могут быть улучшены через активное выполнение физических упражнений или участие в спортивных играх.

Все эти сенсорные и двигательные навыки помогают ученику воспринимать, обрабатывать и запоминать информацию на более глубоком уровне. Когда ученик активно участвует в процессе обучения, он становится более заинтересованным и мотивированным в своем обучении и получает более полное и глубокое понимание учебного материала.

Для поддержания активного включения ученика учителя могут использовать разнообразные методы обучения, такие как групповая работа, дискуссии, практические задания, игры и эксперименты. Эти методы помогают ученикам применять свои сенсорные и двигательные навыки и делают обучение интересным и увлекательным.

Кроме того, важно создать подходящую обстановку в классе, которая способствует активному включению ученика. Учителя могут предоставить разнообразные учебные материалы, использовать технологии, организовывать работу в малых группах и давать возможность ученикам самостоятельно исследовать и открывать новые знания.

Активное включение ученика в процесс обучения имеет огромное значение и является одним из ключевых компонентов успешного обучения. Когда ученик активно участвует в учебной деятельности, он имеет возможность полностью раскрыть свой потенциал и достичь глубокого понимания учебного материала.

Кроме того, активное включение ученика помогает развить сосредоточенность и интерес к учебе. Когда ученик активно участвует в уроке, его внимание часто направлено на учебный материал, что способствует лучшему усвоению информации. Ученик также чувствует большую мотивацию к учебе, поскольку он становится частью процесса и видит, как его усилия приводят к конкретным результатам. В итоге ученик получает удовлетворение от обучения и может развить долгосрочный интерес к обучению в принципе.

Более глубокое понимание учебного материала является также результатом активного включения ученика. Когда ученик применяет полученные знания на практике, задает вопросы, проводит исследования или решает задачи, он глубже погружается в учебную тему и может уловить ее суть. Такой подход также помогает ученикам связывать новые знания с уже имеющимися, что способствует их более глубокому запоминанию и применению в реальной жизни.

Таким образом, активное включение ученика играет важную роль в процессе обучения, способствуя раскрытию потенциала ученика, развитию его сенсорных и двигательных навыков, повышению сосредоточенности и интереса к учебе, а также более глубокому пониманию учебного материала. Обучение, основанное на активном включении, позволяет ученикам стать активными участниками своего образования и развивать навыки, которые будут полезны им в будущем.

Индивидуализация обучения. Учитель адаптирует методики и материалы обучения под индивидуальные потребности каждого ученика. Это может включать изменение темпа обучения, использование различных моделей и визуальных ресурсов, а также предоставление дополнительной поддержки детям с особыми потребностями.

В рамках индивидуализации обучения учитель может изменять темп обучения в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ученика. Некоторые дети могут быстро усваивать материал и нуждаться в дополнительных вызовах и более продвинутых заданиях, в то время как другие могут требовать больше времени и поддержки, чтобы правильно понять пройденный материал. Учитель должен уметь гибко реагировать на эти потребности, чтобы каждый ученик чувствовал себя комфортно и получал максимальную пользу от учебного процесса.

Учитель может предоставить разнообразные типы материалов и ресурсов, чтобы каждый ученик мог выбрать и использовать наиболее подходящие ему. можно включать такие методики, как разделение учебного материала на более мелкие и понятные части, использование визуальных и звуковых материалов для облегчения усвоения информации, а также использование различных поощрительных стратегий для стимулирования мотивации.

Для детей с особыми потребностями учитель предоставляет дополнительную поддержку и адаптирует материалы, чтобы они соответствовали их спец-

ифическим потребностям. Это может включать использование специальных образовательных программ, дифференцированных заданий, дополнительного времени или индивидуальных консультаций. Учитель также может работать в тесном сотрудничестве с родителями и специалистами, чтобы разработать планы индивидуального образования и обеспечить все необходимые ресурсы для полноценного развития этих детей.

Индивидуализация обучения способствует эффективному усвоению материала и повышению мотивации каждого ученика. Она помогает учащимся лучше понять и применять изученные знания в повседневной жизни, развивать свои индивидуальные способности и интересы, а также раскрыть свой потенциал в обучении и личностном развитии.

Междисциплинарный подход. Педагог применяет методики из разных областей, таких как нейропсихология, педагогика, психология, физиология, для оптимальной поддержки обучения и развития детей.

Один из ключевых элементов этого подхода – это использование знаний из области нейропсихологии. Научные исследования в этой области позволяют понять, как мозг функционирует в процессе обучения, а также выяснить, какие методы и приемы эффективны в преподавании. Педагоги, применяющие междисциплинарный подход, могут использовать знания о том, какие области мозга активируются при разных типах задач, чтобы адаптировать свои уроки и предоставить оптимальное наполнение для обучения.

Кроме того, педагоги могут использовать знания из области психологии для понимания психологических аспектов обучения и развития детей. Изучение психологии помогает выяснить, какие факторы могут влиять на мотивацию, внимание, интерес и усвоение знаний учащихся. Психологические методики также могут применяться для поддержки и развития психологического благополучия учащихся, что, в свою очередь, способствует повышению качества обучения.

Физиология – еще одна важная область, к которой могут обратиться педагоги. Знания о физиологии учащихся помогут педагогам адаптировать обучение в соответствии с уровнем физической готовности и возрастными особенностями детей. Например, учитывая факторы физического развития, педагоги могут предоставить определенные физические упражнения, чтобы улучшить концентрацию и активность учащихся.

Конечно же, междисциплинарный подход также включает в себя применение знаний из педагогики. Педагогические методики и подходы могут помочь оптимизировать учебный процесс и индивидуализировать его под потребности каждого учащегося. Например, педагоги могут использовать различные учебные стратегии и методы, чтобы сделать уроки более интересными и доступными. Они также могут использовать исследования в области эффективного обучения для определения наиболее эффективных методов и подходов к обучению и развитию детей.

Междисциплинарный подход в педагогике подразумевает использование множества научных дисциплин для создания оптимального климата для обучения и развития детей. Этот подход помогает педагогам индивидуализировать обучение, адаптировать его к потребностям каждого ребенка и наиболее эффективным образом использовать современные научные исследования и методики.

Итак, мы видим, что применение нейродидактического подхода в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, может помочь улучшить их учебные достижения и повысить мотивацию к обучению. Этот подход позволяет более эффективно адаптировать процессы обучения и создать положительную и включающую образовательную среду для каждого ребенка.

Нейродидактический подход в инклюзивном обучении детей основан на использовании знаний о функционировании мозга и его особенностях для создания оптимальных условий обучения. Он учитывает индивидуальные потребности и специфику каждого ученика, включая детей с различными особенностями развития.

Одной из основных целей нейродидактического подхода является повышение эффективности обучения и улучшение учебных достижений учащихся с разными потребностями. Для этого используются методы, основанные на исследованиях о том, каким образом мозг осуществляет обработку информации и усваивает новые знания.

Ключевым элементом нейродидактического подхода является создание условий для активного и глубокого обучения, которое способствует формированию устойчивых памятных следов. Отличительной чертой этого подхода является использование множества сенсорных каналов, что помогает усилить восприятие и запоминание информации.

Таким образом, нейродидактический подход также стремится создать оптимальную среду для обучения, которая обеспечивает безопасность, уверенность и комфорт учащихся. Это особенно важно для детей с особыми потребностями, так как они могут испытывать трудности в обучении и иметь низкую мотивацию. Создание подходящей образовательной среды помогает учащимся ощутить успех и повышает их мотивацию к обучению.

Применение нейродидактического подхода может помочь эффективно преодолеть различные трудности, с которыми сталкиваются дети в процессе обучения. С помощью этого подхода учителя могут избегать перегрузки информацией и строить обучение на основе постепенного усложнения материала, учитывая особенности мозговой деятельности учащихся.

Безусловно, для детей, имеющих трудности в обучении, преимущества применения нейродидактического подхода, который обеспечивает не только улучшение учебных достижений, но и стимулирование интереса к обучению, бесспорны. Следующим этапом в педагогике должно стать обязательное внедрение данного подхода в систему обучения.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций. *А.Р. Лурия и психология XXI века:* доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Москва, 2003.
2. Клемантович И.П., Леванова Е.А., Степанов В.Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний. Педагогика и психология образования. 2016; № 2: 8–17
3. Костромина С.Н. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований. *Психологический журнал*. 2015; Т. 36, № 4: 61–70.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва, 2005.
5. Костромина С.Н. *Введение в нейродидактику*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2019.
6. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. *Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе*. Москва, 1997.
7. Матвеева Е.Е. Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса. *Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ*: электронный сборник. Минск, 2012; Выпуск 2: 93–95.
8. Морнов К.А. Нейропедагогика: основные положения, цель и задачи. *Труды Братского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019; Т. 1: 56–58.
9. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2001; № 4.
10. Расулов Ж.С. Эффекты обучения на основе нейропедагогики. *International Scientific Review of the Problems of Philisophy, Psychology and Pedagogy: Collection of scientific articles* (V International correspondence scientific specialized conference. Boston: Problems of science, 2018: 30–33.
11. Цветков А.В. *Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга*. Москва: Издательство «Спорт и культура – 2000», 2000.
12. Чурило Н.В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса. *Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2019; № 2 (22).
13. Blakemore S.-J. *Wie wir lernen. Was die Himforschung darüber weiß*. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2006.
14. Jensen E.P., McConchie L. Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn. *Специальное образование*. 2021; № 4.

References

1. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Metodologiya nejropsihologicheskogo soprovozhdeniya detej s neravnomernost'yu razvitiya psihicheskih funkcij. *A.R. Luriya i psihologiya XXI veka:* doklady II Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Luriya. Moskva, 2003.
2. Klemantovich I.P., Levanova E.A., Stepanov V.G. Nejropedagogika: novaya otrasl' nauchnyh znanij. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2016; № 2: 8-17
3. Kostromina S.N. Nejronauka, psihologiya i obrazovanie: problemy i perspektivy mezhdisciplinarnyh issledovanij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2015; T. 36, № 4: 61-70.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2005.
5. Kostromina S.N. *Vvedenie v nejrodidaktiku*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2019.
6. Luriya A.R., Cvetkova L.S. *Nejropsihologiya i problemy obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 1997.
7. Matveeva E.E. Nejrodidaktika – novoe slovo v organizacii uchebnogo processa. *Praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov na fakul'tete mezhdunarodnyh otnoshenij BGU*: `elektronnyj sbornik. Minsk, 2012; Vypusk 2: 93-95.
8. Mornov K.A. Nejropedagogika: osnovnye polozheniya, cel' i zadachi. *Trudy Bratskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019; T. 1: 56-58.
9. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Nejropedagogika kak prikladnoe napravlenie pedagogiki i differencial'noj psihologii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2001; № 4.
10. Rasulov Zh.S. `Effekty obucheniya na osnove nejropedagogiki. *International Scientific Review of the Problems of Philisophy, Psychology and Pedagogy: Collection of scientific articles* (V International correspondence scientific specialized conference. Boston: Problems of science, 2018: 30-33.

11. Cvetkov A.V. *Nejropedagogika dlya uchitelej: kak obuchat' po zakonam raboty mozga*. Moskva: Izdatel'stvo «Sport i kul'tura – 2000», 2000.
12. Churilo N.V. Nejropedagogika kak osnova `effektivnogo obrazovatel'nogo processa. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 2 (22).
13. Blakemore S.-J. *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß*. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2006.
14. Jensen E.P., McConchie L. Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn. *Special'noe obrazovanie*. 2021; № 4.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-408-410

Elmurzaeva M.E., *senior teacher, Department of Programming and Info-communication Technologies, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru*
Kilaev I.Yu., *senior teacher, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isavuso@mail.ru*
Zaripova R.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Digital Systems and Models Department, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: zarim@rambler.ru*

ASSESSMENT AND CONTROL OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE E-LEARNING SYSTEM. The article reveals the essence of e-learning and the characteristic features of the use of pedagogical techniques in the case of considering e-learning as a method. The expediency of ensuring unified state control over the quality of students' knowledge in the e-learning system is determined. The understanding of the unified verification system is expanding to the need to introduce uniform criteria for evaluating and controlling the desired knowledge of students. The advantages of e-learning for a teacher in terms of the variability of teaching methods and techniques are considered. The existing tools of the considered method of teaching are revealed, providing assessment and control of students' knowledge within the educational process. The necessity of combining the verification activities of various universities into a single system is determined, which allows improving the quality of e-learning within the framework of identical training profiles on the example of universities of the Chechen Republic and the Republic of Tatarstan.
Key words: **knowledge assessment, knowledge control, student, e-learning, university, student's personal account, teacher**

М.Э. Эльмурзаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: madina7777@list.ru*
И.Ю. Килаев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isavuso@mail.ru*
Р.С. Зарипова, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, E-mail: zarim@rambler.ru*

ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается сущность электронного обучения и характерные особенности применения педагогических приемов в случае рассмотрения электронного обучения как метода. Определяется целесообразность обеспечения единого государственного контроля над качеством знаний студентов в системе электронного обучения. Расширяется понимание единой проверочной системы до необходимости внедрения единых критериев оценки и контроля искомых знаний студентов. Рассматриваются преимущества электронного обучения для педагога в аспекте вариативности методов и приемов обучения. Раскрываются существующие инструменты рассматриваемого способа обучения, обеспечивающие оценку и контроль знаний студентов в рамках образовательного процесса. Определяется необходимость объединения проверочных мероприятий различных вузов в единую систему, позволяющую повысить качество электронного обучения в рамках идентичных профилей подготовки на примере университетов Чеченской Республики и Республики Татарстан.
Ключевые слова: **оценка знаний, контроль знаний, студент, электронное обучение, университет, личный кабинет студента, педагог**

Актуальность настоящего исследования вызвана активной цифровизацией образования, которая предоставляет возможность пройти обучение в любом учебном заведении Российской Федерации (РФ), но в то же время создает предпосылки к реформированию образовательного процесса как системы. Некоторые инструменты электронного обучения успешно внедрены на платформу образовательного и научно-исследовательского характера, в частности открытые лекции и учебные материалы дополнительного характера. Особенностью реформирования нынешней системы образования выступает внедрение систем и процессов, отвечающих за обеспечение качества образования [1; 2; 3; 5–9].

Данным аспектом системы образования обеспокоены все больше педагогов, так как электронное обучение затрагивает все формы и профили обучения.

Учёный Бедрин В.С. указывает на вероятность потери уникальности российского образования в случае отсутствия необходимого подхода к обеспечению его качества и защиты интеллектуальной составляющей [2, с. 235].

Педагог Назарчук Ю.И. рассматривает способы сохранения и закрепления качества образования в фокусе построения результативных моделей образовательного характера, которые представляется возможным актуализировать в электронном образовательном процессе [7, с. 28].

Автор Клейносова Н.П. отмечает целесообразность объединения компетентностного подхода педагогов к обеспечению качества электронного обучения в российском образовании [5, с. 169].

Целью настоящего исследования является определение степени готовности российских учебных заведений к реализации оценочно-контрольной системы электронного обучения. Соответственно, в качестве задач выступают следующие:

– раскрыть сущность электронного обучения как педагогического приема;
– определить границы понятийного аппарата электронного обучения;
– выявить имеющиеся ресурсы для обеспечения оценки и контроля знаний студентов в электронном обучении;
– определить степень готовности российских вузов к адаптации оценочно-контрольных ресурсов для обеспечения знаний студентов в электронном обучении.

В качестве метода для достижения поставленной цели и обозначенных задач было выбрано изучение обновленной теоретической базы в отношении электронного обучения. Кроме того, в качестве метода был применен анализ существующих ресурсов оценки и контроля знаний студентов, которые могут обеспечить качество российского образования в рамках электронного обучения.

Научная новизна настоящей статьи состоит в том, что оцениваются перспективы внедрения инструментов оценки и контроля знаний студентов университетов из разных субъектов РФ, которые впоследствии могут стать источником для научных разработок и внедрения обозначенных разработок в ИТ-систему РФ, позволяющую обеспечивать качество обучения как направления национальной безопасности в сфере образования.

Теоретическая значимость состоит в изучении электронного обучения как педагогического приема, обладающего расширенными перспективами для методических и прикладных разработок в отношении обеспечения оценки и контроля знаний студентов вне зависимости от профиля обучения.

Практическая значимость заключается в том, что впервые создаются предпосылки для создания информационной системы в рамках электронного обучения между университетами разных субъектов РФ. Данная информационная система обладает расширенным потенциалом для реализации оценочно-контрольных мероприятий, которые позволят не только управлять знаниями студентов, но и адаптировать итоги образования к ожиданиям государственной политики от подготовки специалистов.

Электронное обучение как педагогический прием предполагает непосредственную коммуникацию между педагогом и студентом, которая во многом построена на выбранном педагогом методе обучения. При этом характерной особенностью электронного обучения в отличие от классических форм обучения, осуществляющихся в аудитории, выступает более предметное содержание учебного материала, которое во многом носит не только познавательный характер, но и предполагает непосредственное практическое применение.

Некоторые исследователи относят электронное обучение не к способу обеспечения образовательного процесса, а к отдельному виду методов обучения. Их точка зрения объясняется тем, что электронное обучение представляет собой отдельную образовательную единицу в виде онлайн-сессии или онлайн-занятия, которые выстраиваются в цепь других образовательных мероприятий. Таким образом, совокупность обозначенных образовательных мероприятий позволяет достигать конкретизированных учебных задач. Однако данная точка зрения мо-

жет указывать лишь на частичный характер электронного обучения как метода обучения. В действительности обеспечение образовательного процесса посредством технических устройств и современных технологий состоит из уникального применения различных педагогических приемов, которые для двух идентичных профилей и форм обучения в двух университетах могут не совпадать [1, с. 12].

Данный аспект прослеживается ввиду того, что федеральные государственные стандарты указывают лишь перечень компетенций и направления образовательного процесса, однако выбор способа подачи информации и объема знаний остается за педагогом. Для государственной системы образования представляется важным обеспечить студентов необходимым объемом базового характера профессиональных знаний, тем не менее каждый педагог может включить в образовательную программу полезную информацию как дополнительный компонент.

Многие педагоги, преследуя цель наибольшей качественной подготовки студентов, проявляют добровольную инициативу при обеспечении образовательного процесса актуальной и подчас уникальной учебной информацией. Обозначенный подход изначально указывает на факт, при котором содержательная часть электронного обучения в двух вузах по одному профилю обучения будет существенно различаться. Данный аспект не снижает качество образования российских студентов в системе электронного обучения, однако вынуждает внедрять инструменты для сопоставления результативности содержания образования и знаний студентов.

В настоящее время оценочно-контрольные мероприятия, выявляющие знания студентов, также носят индивидуальный характер в каждом университете, что потенциально создает эффект разрозненности между учебными заведениями, которые интеллектуально обеспечивают квалифицированные кадры для нужд различных направлений национальной экономики. Каждый университет вправе разрабатывать собственные проверочные мероприятия, нацеленные на обеспечение качества знаний студентов [3, с. 348]. Однако процесс цифровизации подразумевает унификацию системы образования, а значит, система контроля и оценки знаний должна строиться во всех университетах по идентичным критериям.

Обозначенные критерии должны обеспечивать полноту и достаточность получаемых студентами знаний, хотя содержательная часть электронного обучения может оставаться на усмотрение педагогов. Значительной сущностью рассматриваемой системы оценки и контроля знаний студентов выступает траектория управления через данную систему методами обучения, которые педагоги применяют в своей профессиональной деятельности. В свою очередь, аналитическая составляющая оценки и контроля знаний способствует эффективному подбору приемов педагога, которые корректируются вслед за конкретизацией методов обучения.

Электронное обучение в отличие от его классических форм позволяет корректировать педагогическую деятельность в режиме реального времени, в то время как классическая форма обучения предполагает ожидание периода времени, спустя которое педагог может оценить текущую образовательную ситуацию и принять соответствующие меры. Электронное обучение обеспечивает интенсивную вариативность при подборе любых элементов обучения, начиная с педагогического приема и завершая содержательной частью учебного материала. Следует учитывать, что обозначенная вариативность может быть обеспечена лишь при условии налаженной системы оценочно-проверочной составляющей обучения [6, с. 43].

Одним из недостатков электронного обучения является отсутствие возможности получения обратной связи от студента посредством его эмоций и поведенческой реакции на лекции или семинарском занятии. Несмотря на то, что различные электронные платформы предусматривают экспрессивную часть и дополнительную функцию ввиду поднятия руки, педагог не может оценить степень усвоения распространяемых им знаний в данный момент времени из-за удаленности студентов. Соответственно, оценка и контроль знаний необходимы не только в целях повышения качества обучения, но и в целях обеспечения искомой коммуникации между педагогом и студентами [9, с. 72].

Среди инструментов, обеспечивающих качество электронного обучения, выступают электронные журналы, личные кабинеты студентов, СМС-информирование, различные образовательные мобильные приложения, а также дополнительные информационные подсистемы. Электронные журналы в большинстве университетов внедряются как результат индивидуальной ИТ-разработки по заказу университета, так и отраслевой программный продукт, предложенный ИТ-компаниями для образовательного сектора. Личные кабинеты студентов зачастую размещены на сайте учебного заведения и предполагают доведение до сведения данного студента различной полезной информации, в том числе расписания, практические задания, итоги письменных и иных работ, удаленный доступ к учебным занятиям. СМС-информирование нацелено на своевременное оповещение студентов и преподавателей о предстоящих образовательных мероприятиях с функцией обеспечения доступа к данным мероприятиям в виде прямой ссылки [8, с. 253].

Упомянутые мобильные приложения образовательного характера в действительности заменяют любое техническое устройство, пригодное для электронного обучения, что создает для студентов возможность принимать участие в учебном процессе и выполнять различные проверочные работы. Внедрение подсистем выполняют функцию добавочного компонента к электронным журналам и личным кабинетам студентов, однако указанные подсистемы контролируют методическую работу педагогов, обеспечение студентов необходимыми элементами электронного обучения, а также предполагают аналитические модули для оценки качества электронного обучения.

Обозначенные аспекты электронного обучения относятся преимущественно к одному университету, хотя в действительности на базе одного профиля обучения должны объединять все вузы с идентичным направлением подготовки. Разрозненность информации оценочно-контрольного характера означает, что государство может не обладать существенной информацией относительно тенденций развития российского образования посредством электронного обучения. Некоторая часть электронного обучения подразумевает бюджетное финансирование, а плановые показатели выпуска специалистов сопряжены с потребностью российского рынка труда в искомых специалистах. Таким образом, возникает необходимость унифицирования оценочно-контрольных мероприятий между различными университетами в целях обеспечения государственной кадровой политики.

Унификация оценки и контроля знаний подразумевает создание единой информационной системы между различными университетами, к которой присоединены личные кабинеты студентов с отображаемой в них информацией о результатах прохождения различных проверочных испытаний. Данный аспект особенно важен для приведения в единую образовательную систему электронного обучения всех профилей и университетов, так как цифровизация образования в настоящее время сопряжена с цифровизацией национальной экономики.

В последние годы растет спрос на электронное обучение, так как студенты стали в большей степени интересоваться не только профилем обучения, но и содержанием образовательной программы. Находясь в одном субъекте, абитуриент зачастую склонен присоединиться к образовательному процессу в университете, расположенном в другом субъекте РФ. Официальная статистика Росстата показывает, что ежегодно в рамках данного принципа спрос на электронное обучение увеличивается на 12%. Таким образом, в ближайшие годы сформируется ситуация, при которой электронное обучение может стать наиболее предпочтительной формой получения образования студентами.

Обозначенная тенденция на фоне увеличения спроса на электронную форму обучения способствует необходимости и целесообразности внедрения рассматриваемой информационной системы, объединяющей оценочно-контрольные мероприятия различных университетов по заданным критериям. В качестве критериев могут быть элементы оценивания уровня знаний студентов, временные компоненты выполнения ими практических заданий, встроенные алгоритмы для выявления степени полноты ответов студентов в рамках одного проверочного мероприятия. Таким образом, педагог может предусмотреть любые тематические проверочные мероприятия, однако технические возможности единой информационной системы будут трансформировать все результаты студентов с учетом единой балльной и процентной системы соотношения качества знаний и ожиданий в отношении искомого уровня компетенции студентов.

Для того чтобы рассматриваемая система полноценно функционировала на государственном уровне, необходимо выполнение двух условий, а именно – решение Министерства науки и высшего образования РФ (Минобрнауки РФ) и апробация в рамках пилотной программы на базе университетов, функционирующих в различных субъектах РФ. При этом решение Минобрнауки РФ может быть разработано лишь после успешной апробации рассматриваемой пилотной программы. Апробация в соответствии с отраслевым законодательством может быть осуществлена различными вузами на основе заключенного партнерского соглашения.

В настоящее время необходимые ресурсы для апробации единой информационной системы оценочно-контрольных мероприятий имеются в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова») [10], Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЧГПУ») [11] и Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (ФГБОУ ВО «КГЭУ») [4].

Обозначенные вузы осуществляют подготовку в рамках некоторых идентичных направлений обучения. При этом обозначенные направления обучения соответствуют единым стандартам образовательного характера.

Рассматриваемые предпосылки создают потенциальную возможность для формирования единой для трех университетов системы, в рамках которой осуществляется общая образовательная процедура оценивания и контроля знаний студентов. Изначально данные об успеваемости студентов будут загружаться в систему из личных кабинетов студентов и носить закрытый характер, так как доступ предполагается лишь для сотрудников трех университетов. Работа педагога в единой системе позволит прослеживать динамику успеваемости, корректиро-

вать методику обучения и приемы на фоне складывающейся образовательной ситуации.

Уникальным компонентом рассматриваемой системы выступают не только единые критерии оценки и контроля качества электронного обучения, но и результаты аналитики успеваемости всех трех университетов на основе встроенных алгоритмов. Таким образом, педагог, который выявил проблему успеваемости в отношении отдельного аспекта, может получить возможность ориентироваться на методические решения педагогов других участвующих в системе университетов в отношении обозначенной проблемы.

Функциональность единой системы может предусматривать возможность осуществления коммуникации между педагогом и студентом на предмет определения путей повышения качества знаний студента. Предполагаемая коммуникация может осуществляться на основе сопряженности единой системы и личных кабинетов студента с встроенными функциями определения проблемных участков проверочных работ и рекомендациями справочного характера, которые позволят студенту улучшить качество знаний и более качественно подготовиться к контрольным и экзаменационным мероприятиям.

Данная система нацелена на экономию усилий педагогического сообщества при обмене опытом, которая стандартно осуществляется на различных публичных мероприятиях. Каждый педагог, участвующий в системе вуза, ориентируется на результаты других педагогов данной системы и получает в режиме реального времени содержательные итоги работы своих коллег на предмет причин успешности осуществления педагогической деятельности. В частности, система может показать, что педагог, у которого более выражены положительные результаты электронного обучения, чаще взаимодействует со студентами или использует определенные виды проверочных работ.

Апробация единой системы для поддержания качества знаний студентов в системе электронного обучения позволит совершенствовать информативно-познавательную, рефлексивную и коммуникативную компетенции студентов. При этом совершенствование обозначенных компетенций осуществляется в рамках электронного обучения как естественный процесс, позволяющий по итогам проверочных мероприятий педагогам и студентам отмечать динамику качества знаний в наглядной форме. Таким образом, на примере имеющихся ресурсов и предпосылок к взаимодействию между ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова», ФГБОУ ВО «ЧГПУ» и ФГБОУ ВО «КГЭУ» становится наглядным, что в РФ необходима единая система оценки знаний и контроля за процессом электронного обучения, так как данный инструмент отвечает потребностям цифровизации образования и российского рынка труда. Апробация единой системы позволит выявить степень реализуемости в настоящих условиях при активном росте спроса на электронное обучение. Кроме того, рассматриваемая апробация способствует совершенствованию искомых механизмов и процессов единой системы и приведет к созданию условий в сфере образования, при которых возможно распространение доступа к единой системе для других университетов на основе Приказа Минобрнауки РФ. Целесообразность в факте возникновения данной системы не подлежит сомнению, так как цифровизация образования нацелена на поддержание качества обучения квалифицированных специалистов.

Особенно это осознавалось во время пандемии, когда только вузы, имеющие высокий уровень цифровизации, смогли быстро и наименее болезненно перейти на дистанционный формат обучения [12].

Заявленное качество можно обеспечить лишь путем оценки и контроля знаний студентов, которые в настоящее время образуются в виде данных, с которыми необходимо осуществлять работу при помощи облачных технологий.

При этом крайне важно в учреждениях профессионального образования иметь тьюторов, которые помогают обучаемым и преподавателям лучше ориентироваться и использовать максимально эффективно возможности цифровой образовательной среды [13; 14].

Таким образом, спрос на электронное обучение ежегодно растет, что означает необходимость обеспечения механизма государственного управления качеством знаний, распространяемых посредством современных технологий. Не вызывает сомнений целесообразность осуществления контроля и оценки обозначенных знаний, однако остается открытым вопрос унифицирования проверочных мероприятий в рамках цифровизации образования. Апробация единой информационной системы на базе трех университетов из разных субъектов РФ позволит создать предпосылки для государственного управления подготовки кадрового потенциала в целях обеспечения различных отраслей функционирования государства.

Библиографический список

1. Амиров А.Р. Об объективности контроля знаний в условиях электронного обучения. *Современное состояние и перспективы развития современной науки и образования*. 2021; № 4: 11–15.
2. Бедрин В.С. Проблемы электронного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 234–236.
3. Дюндин А.В., Савченкова Н.Н. Организация текущего и промежуточного контроля знаний студентов в дистанционном обучении. *Системы компьютерной математики и их приложения*. 2021; № 22: 346–351.
4. *Казанский государственный энергетический университет*. Available at: https://kgeu.ru/?ysclid=lpehaa5guw524437298
5. Клейносова Н.П. Комплексная профессиональная подготовка преподавателей в области электронного обучения. *Гуманитарные и социальные науки*. 2023; № 1: 166–170.
6. Мухидова О.Н. Электронное обучение в высшем образовании. *Вестник магистратуры*. 2020; № 1-5 (100): 43–44.
7. Назарчук Ю.И. Электронное обучение: к вопросу об эффективности. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021; № 69-2: 26–32.
8. Татаринов К.А., Труфанова С.В. Электронное обучение как технология ускорения учебного процесса. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020; Т. 9, № 4 (33): 253–256.
9. Толстобров А.П. Электронное обучение в университете: состояние и проблемы. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2019; № 4: 71–75.
10. *Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова.* Available at: https://www.chesu.ru/?ysclid=lpeh7lxgab224297908/
11. *Чеченский государственный педагогический университет*. Available at: https://chspu.ru/
12. Gadzaova L.P., Goverdovskaya E.V., Tatarintseva E.A., Kapieva K.R., Dzhagaeva T.E. Organization of the educational process in the university during the pandemic. *Propositos y Representaciones.* 2021; T. 9, № S1: 1375.
13. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 334–336.
14. Алборова С.З., Смыслова Г.А., Сорокопуд Ю.В. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 120–123.

References

1. Amirov A.R. Ob ob`ektivnosti kontrolya znanij v usloviyah `elektronnogo obucheniya. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2021; № 4: 11-15.
2. Bedrin V.S. Problemy `elektronnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 234-236.
3. Dyundin A.V., Savchenkova N.N. Organizaciya tekuschego i promezhutochnogo kontrolya znanij studentov v distancionnom obuchenii. *Sistemy komp'yuternoj matematiki i ih prilozheniya*. 2021; № 22: 346-351.
4. *Kazanskij gosudarstvennyj `energeticheskij universitet*. Available at: https://kgeu.ru/?ysclid=lpehaa5guw524437298
5. Klejnosova N.P. Kompleksnaya professional'naya podgotovka prepodavatelej v oblasti `elektronnogo obucheniya. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2023; № 1: 166-170.
6. Muhidova O.N. `Elektronnoe obuchenie v vysshem obrazovanii. *Vestnik magistratury*. 2020; № 1-5 (100): 43-44.
7. Nazarchuk Yu.I. `Elektronnoe obuchenie: k voprosu ob `effektivnosti. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021; № 69-2: 26-32.
8. Tatarinov K.A., Trufanova S.V. `Elektronnoe obuchenie kak tehnologiya uskoreniya uchebnogo processa. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 9, № 4 (33): 253-256.
9. Tolstobrov A.P. `Elektronnoe obuchenie v universitete: sostoyanie i problemy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2019; № 4: 71-75.
10. *Chechenskij gosudarstvennyj universitet im. A.A. Kadyrova*. Available at: https://www.chesu.ru/?ysclid=lpeh7lxgab224297908/
11. *Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*. Available at: https://chspu.ru/
12. Gadzaova L.P., Goverdovskaya E.V., Tatarintseva E.A., Kapieva K.R., Dzhagaeva T.E. Organization of the educational process in the university during the pandemic. *Propositos y Representaciones.* 2021; T. 9, № S1: 1375.
13. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 334-336.
14. Alborova S.Z., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V. Opyt realizacii distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj praktike sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 120-123.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-411-413

Elmurzaeva M.E., *senior teacher, Department of Programming and Info-communication Technologies, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru*
Ulubayeva A.S., *teacher, Grozny State Petroleum Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: ulubaeva.amina@mail.ru*
Zaripova R.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Digital Systems and Models Department, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: zarim@rambler.ru*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN E-LEARNING FOR BACHELOR'S DEGREE. The article discusses the priority policy of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in order to digitalize the education system. Attention is focused on the search for solutions by the Department of technologies to provide e-learning, including for bachelor students. The essence of the trend of increasing demand for e-learning undergraduate programs and the need to introduce innovative technologies in connection with the digitalization of education is revealed. Innovative technologies in the framework of e-learning are considered, which are necessary for the development exclusively by teachers and undergraduate students. The potential possibility of uniting bachelor students through innovative technologies in the framework of e-learning is revealed. Using the example of three leading universities of two subjects of the Russian Federation, the possibility of expanding the research potential of undergraduate students through the adaptation of methodological guidelines developed by teachers of one of the universities under consideration is demonstrated.

Key words: **innovative technology, university, e-learning, bachelor's degree, student, teacher**

М.Э. Эльмурзаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: madina7777@list.ru*
А.С. Улубаева, *преп., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: ulubaeva.amina@mail.ru*
Р.С. Зарипова, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, E-mail: zarim@rambler.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА

В статье рассматривается приоритетная политика Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в целях цифровизации системы образования. Акцентируется внимание на поиски решений ведомством технологий для обеспечения электронного обучения, в том числе для студентов-бакалавров. Раскрывается сущность тенденции увеличения спроса на электронное обучение по программам бакалавриата и необходимость внедрения инновационных технологий в связи с цифровизацией образования. Рассматриваются инновационные технологии в рамках электронного обучения, которые необходимы для освоения исключительно педагогами и студентами-бакалаврами. Раскрывается потенциальная возможность объединения студентов-бакалавров посредством инновационных технологий в рамках электронного обучения. На примере трех ведущих вузов двух субъектов Российской Федерации демонстрируется возможность расширения исследовательского потенциала студентов-бакалавров за счет адаптации методического руководства, разработанного педагогами одного из рассматриваемых вузов.

Ключевые слова: **инновационная технология, университет, электронное обучение, бакалавриат, студент, педагог**

Актуальность настоящего исследования вызвана повышенным вниманием Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Минобрнауки РФ) к цифровизации образовательного и научного сектора государства. В настоящее время ведомство обеспокоено наличием необходимых технологий для осуществления образовательного процесса, в том числе в электронной форме. Приоритет в сторону электронного обучения прослеживается в соответствующих стратегиях и протоколах Совета по цифровому развитию и информационным технологиям данного ведомства. Учитывая растущий спрос на электронное обучение, Министерство рассматривает концепции образовательной программы для каждого профиля обучения всех уровней образования [1–2].

Данный вопрос также беспокоит педагогическое сообщество, которое предлагает собственные авторские подходы в целях адаптации инновационных технологий в электронном обучении. Для бакалавриата педагоги Михелькевич В.Н. и Пузанкова А.Б. предлагают применить технологии, затрагивающие дифференцированное обучение [6, с. 142]. В рамках такого обучения студент получает право освоить образовательную программу при помощи заданного алгоритма на основе его выбора. Педагог Исабекова О.А. считает, что инновационные технологии должны соответствовать целевому обучению, в том числе студентов бакалавриата [3, с. 695]. Педагоги Минева О.К. и Полянская Э.В. считают, что инновационные технологии, как и электронная форма обучения, для всех уровней образования выступает обязательным компонентом для вуза, стремящимся к устойчивой позиции в общем образовательном рейтинге [5, с. 68].

Целью настоящего исследования является выявление возможности адаптации идентичных инновационных технологий в электронном обучении среди вузов, осуществляющих образовательную деятельность в смежных направлениях. Соответственно, в качестве задач выступают следующие:

– раскрыть характерные особенности электронного обучения для бакалавриата;

– изучить специфику внедрения инновационных технологий в электронном обучении;

– определить возможность адаптации электронных новаций для обучения студентов по программе бакалавриата;

– выявить факторы и предпосылки для адаптации инновационных технологий, используемых одними вузами, в электронном обучении других вузов по смежным направлениям подготовки.

Методами для достижения обозначенной цели и сформированных задач были выбраны изучение теоретических материалов исследовательского характера, а также осуществление анализа опыта внедрения инновационных технологий в электронное обучение российских учебных заведений.

Научная новизна настоящей статьи состоит в том, что анализ существующих инновационных решений для обучения студентов по программе бакалавриата может стать предпосылкой к расширенным исследованиям статистической значимости среди учебных заведений с аналогичной образовательной задачей и практикой.

Теоретическая значимость состоит в изучении характерных особенностей электронного обучения для бакалавриата, а также в исследовании специфики внедрения инновационных технологий в данном образовательном процессе.

Практическая значимость заключается в том, что в настоящем исследовании изучается возможность адаптации инновационных технологий в электронном обучении, реализуемых одним университетом, но потенциально пригодном в электронном образовательном процессе других учебных заведений.

Приоритетная политика Минобрнауки РФ основана на обязательной цифровизации системы образования с учетом степени востребованности в информационных технологиях соответствующими профилями обучения и уровня образования. В настоящее время в системе образования функционируют специальные приказы Минобрнауки РФ, которые затрагивают создание цифровой платформы, объединяющей все образовательные и научные организации, создание цифровой системы в целях результативного управления разработанными ИТ-организациями сервисами для обеспечения научной и образовательной инфраструктуры. Кроме того, Минобрнауки РФ в настоящее время ведет активный мониторинг и анализ внедряемых и закупаемых в других странах образовательных технологий в целях обеспечения комплексной цифровизации образовательной системы.

Уникальной особенностью государственной политики в сфере цифровизации образования выступает всесторонняя поддержка электронного обучения в образовательных организациях. Ведомство преследует цель обеспечения доступа к образовательным ресурсам университета для всех граждан РФ, так как электронное обучение позволяет уравновесить потребности региональных рынков труда в специалистах и повысить интеллектуальный потенциал образовательного и научного сектора различных субъектов РФ [9].

До цифровизации образования и внедрения электронного обучения обозначенным преимуществом пользовались лишь крупные университеты, которые исторически обладали значительными ресурсами и могли обеспечить государство более конкурентоспособными специалистами для разных отраслей. В настоящее время электронное обучение существенно расширяет возможности университетов, что ощутимо еще на этапе реализации программ бакалавриата. Стоит отметить, что программа бакалавриата на фоне отраслевого законодательства предполагает контингент студентов не только в возрасте от 17 лет до 21 года, но и лиц, которые по объективным причинам приняли решение получить

принципиально иное высшее образование. Кроме того, существенной предпосылкой к электронному обучению выступают такие законодательные инициативы, как возможность получения образования, в том числе по программам бакалавриата по творческим направлениям и лицами с инвалидностью.

Статистика показывает, что электронное обучение находит спрос среди людей, которые более осознанно относятся к содержанию образовательных программ и учебных планов, нежели к ресурсам местных учебных заведений лишь по причине соответствующего места жительства [7, с. 118]. Таким образом, электронное обучение по программам бакалавриата в настоящее время относится к наиболее востребованным уровням образования и наиболее многочисленным, исходя из количества студентов в различных университетах.

Обозначенные особенности в отношении востребованности электронного обучения по программе бакалавриата относятся лишь к части характеристик, определяющих активное распространение электронного обучения для бакалавров. В то же время следует учитывать, что бакалавриат ограничен четырьмя годами обучения, при этом профессиональная подготовка относится к базовым, то есть выпускник вне зависимости от профиля подготовки обладает компетенциями, пригодными для осуществления основного функционала в соответствии со специальностью.

Указанный фактор предусматривает инновационные технологии, которые изначально не предполагают углубленных фундаментальных знаний и навыков по итогам освоения их студентом, однако в то же время должны обеспечить данного студента качественным набором компетенций в целях выполнения им предполагаемой профессиональной деятельности. Это не значит, что инновационные технологии могут носить обобщенный характер. К ним, как и к другим аспектам образовательного процесса, должны быть применимы конкретизированные критерии качества. Необходимость в данных критериях обозначено в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), а также в документе Минобрнауки РФ, определяющим трансформацию науки в цифровом направлении.

Инновационные технологии должны отвечать следующим критериям, а именно – формированию возможности накопления студентами знаний и фактов образовательного и научного характера, формированию доступа к исследовательской и экспериментальной деятельности, теоретическому осмысливанию получаемой информации о профессиональных фактах, созданию возможности для анализа и внедрения результатов различных исследований. Исходя из предусмотренных критериев, инновационные технологии затрагивают различные сервисы и электронные библиотеки, а также различные ИТ-ресурсы для накопления искомых знаний и информации.

Теоретическое осмысление в рамках электронного обучения предполагает инновационные технологии, связанные с наглядным отображением иллюстративных и графических элементов, а также сопутствующие данному отображению программные продукты, в частности в целях аналитики больших данных. Исследовательская и экспериментальная работа предполагает внедрение в электронный образовательный процесс для бакалавриата программных продуктов, связанных со статистической обработкой данных, что коррелируется с учебным планом для студентов бакалавриата, обучающихся на первом курсе университета.

Если рассматривать анализ и внедрение результатов, получаемых студентами по программе бакалавриата в ходе исследования, то в данном случае в электронном обучении целесообразно предусмотреть технологии, связанные с наглядной визуализацией. Выполнение практических заданий и курсовых проектов бакалаврами в рамках электронного обучения так же, как и при классическом образовательном процессе, предполагает иногда коллективный подход. Это значит, что выполнение подобных заданий и проектов неизбежно предусматривает внедрение инновационных технологий, так как студенты могут физически находиться в разных субъектах РФ и выполнять свою часть практического задания асинхронно из-за разницы часовых поясов. Таким образом, коллективная работа студентами-бакалаврами может выполняться при помощи программного обеспечения для удаленной совместной работы [10, с. 172].

Некоторые российские ИТ-организации уже разработали инновационные решения для выполнения коллективного проекта, однако они пригодны для образовательного направления лишь частично. Основная причина частичной пригодности данных решений состоит в том, что они изначально разрабатывались для бизнес-целей. Университетам необходимо предусмотреть разработку единого программного продукта, в рамках которого студенты-бакалавры могут выполнять коллективные практические задания и курсовые проекты за счет специального технического функционала.

Электронное обучение для бакалавров по своей структуре также предполагает внедрение инновационных технологий, в частности создание специальных учебных пособий с элементами частичной или полноценной дополненной реальности. В настоящее время данные инновационные технологии пока преимущественно имеют зарубежное происхождение [1, с. 428]. Однако Минобрнауки РФ активно внедряет цифровую систему, в рамках которой осуществляется поиск инновационных ИТ-решений для разработки российского аналога.

Идентичный подход Минобрнауки РФ реализует для обеспечения системы образования виртуальными 3D-лабораториями, которые необходимы для исследовательских целей в процессе электронного обучения. Стоит отметить, что подготовка бакалавров в процессе электронного обучения осуществляется не только в профессиональном аспекте, но и с учетом совершенствования ими компетенций для личностного роста. Некоторые университеты реализуют образовательные проекты, предусматривающие виртуальное волонтерство, усилиями студентами-бакалаврами.

Одним из направлений волонтерской деятельности в образовательном процессе является студенческое наставничество старших курсов по отношению к последующим курсам. Преимуществом электронного обучения является возможность моделирования любой профессиональной обстановки в целях комплексного и всестороннего ее изучения студентами-бакалаврами. Данный подход особенно актуален для технических и технологических направлений подготовки.

Существуют профили подготовки по программе бакалавриата, которые затрагивают инфраструктурное обеспечение повседневной жизни людей и производственных процессов. Учитывая жизненную необходимость привития студентам искомых знаний, педагогу следует предусматривать в электронном обучении возможности демонстрации виртуальной модели, которая представляется реализуемой исключительно при помощи соответствующих специализированных программных продуктов. Данные программные продукты нацелены на демонстрацию элементов профессиональной деятельности, являются обязательными для освоения педагогами. Это значит, что педагоги должны обладать некоторыми видами профессиональных компетенций, называемыми цифровыми, которые позволяют им создавать учебные материалы для демонстрации макета объекта, процесса или прогнозируемого будущего.

Указанные компетенции совершенствуются на курсах повышения квалификации, инициируемыми университетами на основании приказов Минобрнауки РФ. Студентами-бакалаврами должны быть освоены лишь такие инновационные технологии, которые отвечают образовательным целям в рамках программы обучения. Соответственно, должно существовать разделение инновационных технологий, которые должны быть освоены исключительно педагогом и отдельно студентами. Данный аспект в предписаниях Минобрнауки РФ в настоящее время не предусмотрен. Однако понимание целесообразности подобного разделения не требует разработки специальных приказов и положений ведомством. Реализация рассматриваемого разделения инновационных технологий должна осуществляться в целях упрощения и упорядочивания электронного обучения для бакалавриата.

Необходимо также отметить успешно реализуемую инновационную политику в одних университетах, которые в рамках электронного обучения могут быть целесообразны для адаптации другими университетами, осуществляющими подготовку бакалавров по смежным специальностям. В частности, в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова») [8] внедряются инновационные технологии, затрагивающие исследования с патентными базами Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный институт промышленной собственности» (ФИПС). Используемые университетом уникальные технологии позволяют студентам-бакалаврам проводить исследования, не имеющие аналогов в мире в сфере промышленности. Данные исследования осуществляются под руководством педагогов университета, которые разработали собственное методическое руководство в помощь студентам-бакалаврам для работы с патентными базами ФИПС.

Аналогичный педагогический опыт представляется возможным осуществить на базе электронного обучения по программе бакалавриата, реализуемой Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова») [2] и Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (ФГБОУ ВО «КГЭУ») [4]. Методические разработки ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова» возможно адаптировать в соответствии с потребностями электронного обучения ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова» и ФГБОУ ВО «КГЭУ» на основании актуальности данных патентных баз, которые, в том числе, затрагивают профили двух указанных университетов и способны адаптировать существующие исследования студентов-бакалавров под искомый универсальный формат.

Обозначенная методическая разработка потенциально облегчает педагогическую задачу содержащейся в ней информации о механизме совершенствования компетенции студентами, инструктаже применения профильных инновационных технологий российского происхождения и структуре проведения исследовательских работ с достаточным погружением в исследовательскую задачу и обеспечением научной подвижности студентов. Методическое руководство ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова» может быть дополнено педагогическими приемами и рекомендациями ФГБОУ ВО «КГЭУ» и ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова».

Объединенный педагогический труд способствует внедрению единой исследовательской платформы и процедуры, направленной на качественную подготовку студентов-бакалавров Чеченской Республики и Республики Татарстан. Успешная реализация инновационной научной политики в сфере электронного обучения посредством методического руководства потенциально создаст условия для совместного участия студентами-бакалаврами в цифровой системе

Минобрнауки РФ, предусмотренной для реализации государственных задач с привлечением научного и образовательного потенциала государства.

Таким образом, инновационные технологии, реализуемые совместно тремя университетами в процессе электронного обучения, служат вариативным подходом для усиления ресурсных возможностей студентов-бакалавров. Следует учесть, что рассматриваемые университеты относятся к стратегически важным для промышленности государства направлениям. Соответственно, педагогическая составляющая должна отвечать интеллектуальным и инновационным ожиданиям не только Минобрнауки РФ, но и других ведомств, курирующих стратегические направления развития государства.

Совместный подход ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова», ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова» и ФГБОУ ВО «КГЭУ» будет представлять потенциальный интерес со стороны других идентичных университетов, которые могут объединиться с партнерскими учебными заведениями в целях повышения повсеместного интеллектуального исследовательского и промышленного потенциала РФ. Соответственно, перед педагогами формируется задача адаптации инновационных технологий в электронном обучении для дальнейшего формирования интеллектуального кластера, в котором изначально участвуют студенты-бакалавры.

Формирование образовательной системы, в рамках которой студенты-бакалавры на основе инновационных технологий существенно повышают свой профессиональный уровень, призвано принести ожидаемые результаты в виде существенных изменений в различных отраслях функционирования государства.

В данном случае педагоги могут повлиять в рамках электронного обучения на интеллектуальную и исследовательскую составляющие, которые одновременно призваны повышать устойчивость государства и исследовательский потенциал студентов-бакалавров, планирующих продолжить обучение в магистратуре.

При этом крайне важно в учреждениях профессионального образования иметь тьюторов, которые помогают обучаемым и преподавателям лучше ориентироваться в цифровой образовательной среде и максимально эффективно использовать ее возможности [11; 12].

Инновационные технологии в рамках электронного обучения по программе бакалавриата должны отвечать конечным целям образовательных программ. Их применение нацелено на обеспечение профессиональной подготовки студентов как специалистов и подготовку исследовательского потенциала для дальнейшего обучения в магистратуре. Инновационные технологии должны отвечать заданным критериям и расширять возможности студентов-бакалавров с учетом искомых компетенций.

Рассматриваемое направление формирует необходимость преимущественного выбора ИТ-решений российского происхождения, что подразумевает определенные совместные усилия университетов на основе соответствующих приоритетов Минобрнауки РФ. Пример ведущих университетов (а именно – ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова», ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова» и ФГБОУ ВО «КГЭУ») показывает возможность объединения инновационных технологий в электронном обучении на базе методического руководства, разработанного педагогами ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова» и с высокой вероятностью дополняемого педагогическими приемами педагогов двух других крупных университетов в целях повышения исследовательского потенциала студентов-бакалавров.

Библиографический список

1. Везиров Т.Г., Умаргаджиева Н.М., Савина В.И. Электронные образовательные ресурсы нового поколения при подготовке бакалавров и магистров. *Педагогический журнал*. 2020; Т. 10, № 1-1: 428–435.
2. *Грозненский государственный нефтяной технический университет им. академика М.Д. Миллионщикова*. Available at: https://gstou.ru/?ysclid=lpeqg3thka136190279
3. Исабекова О.А. Государственная политика в сфере высшего образования: проблемы и решения. *Московский экономический журнал*. 2022; № 3: 694–701.
4. *Казанский государственный энергетический университет*. Available at: https://kgeu.ru/?ysclid=lpehaa5guw524437298
5. Минева О.К., Полянская Э.В. Модель «Университет 4.0.» Версия 2 пролога цифровой эпохи. *Вестник ТГПУ*. 2022; № 5 (223): 67–75.
6. Михелькевич В.Н., Пузанкова А.Б. Технология обучения инженерной компьютерной графике студентов бакалавриата. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022; № 3 (47): 140–145.
7. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. Феномен инноваций в образовании. *Глобальная экономика и образование*. 2022; Т. 2, № 2: 116–119.
8. *Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова*. Available at: https://www.chesu.ru/?ysclid=lpeh7lxgab224297908/
9. *Цифровизация образования*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/collegescou ncils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/
10. Янбухтина М.А. Ресурсы мобильного обучения в оптимизации учебной деятельности студентов бакалавриата. *Педагогика и психология образования*. 2019; № 1: 171–179.
11. Сорокопуд Ю.В., Стрелковских А.А., Базаева Ф.У. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 334–336.
12. Алборова С.З., Смыслова Г.А., Сорокопуд Ю.В. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 120–123.

References

1. Vezirov T.G., Umargadzhieva N.M., Savina V.I. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya pri podgotovke bakalavrov i magistrov. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2020; T. 10, № 1-1: 428-435.
2. *Groznenskij gosudarstvennyj neftyanoj tehnicheskij universitet im. akademika M.D. Millionschikova*. Available at: https://gstou.ru/?ysclid=lpeqg3thka136190279
3. Isabekova O.A. Gosudarstvennaya politika v sfere vysshego obrazovaniya: problemy i resheniya. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2022; № 3: 694-701.
4. *Kazanskij gosudarstvennyj `energeticheskij universitet*. Available at: https://kgeu.ru/?ysclid=lpehaa5guw524437298
5. Mineva O.K., Polyanskaya `E.V. Model' «Universitet 4.0.» Versiya 2 prologa cifrovoj `epohi. *Vestnik TGPU*. 2022; № 5 (223): 67-75.
6. Mihel'kevich V.N., Puzankova A.B. Tehnologiya obucheniya inzhenernoj komp'yuternoj grafike studentov bakalavriata. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2022; № 3 (47): 140-145.
7. Muhametzyanova F.G., Hajrutdinov R.R. Fenomen innovacij v obrazovanii. *Global'naya `ekonomika i obrazovanie*. 2022; T. 2, № 2: 116-119.
8. *Chechenskij gosudarstvennyj universitet im. A.A. Kadyrova*. Available at: https://www.chesu.ru/?ysclid=lpeh7lxgab224297908/
9. *Cifrovizaciya obrazovaniya*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/collegescou ncils/kollegialnye-organy/digitalcouncil/
10. Yanbuhtina M.A. Resursy mobil'nogo obucheniya v optimizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov bakalavriata. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2019; № 1: 171-179.
11. Sorokopud Yu.V., Strelkovskih A.A., Bazaeva F.U. Realizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 334-336.
12. Alborova S.Z., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V. Opyt realizacii distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj praktike sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 120-123.

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-413-416

Elmurzaeva M.E., *senior teacher, Department of Programming and Info-communication Technologies, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru*

Yusupova R.V., *senior teacher, Department of Informatics and Computer Science, Grozny State Petroleum Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: yu.raikhann@mail.ru*

Potapov A.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Industrial Electronics Department, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: aapot@ya.ru*

THE POSSIBILITIES OF USING ONLINE COURSES AND WEBINARS FOR TEACHING UNDERGRADUATE STUDENTS. The article discusses the specifics of creating an online course and webinar against the background of the lack of educational regulations for such forms of online learning and the training tools used. The relationship between the possibilities of extracting the benefits of online learning and the specifics of the classroom hours provided for in the curricula of undergraduate programs is highlighted. The characteristics of online courses and webinars are considered from the point of view of the relevance of the information received by students. The importance of matching online courses and webinars with the duration of bachelor's degree programs is determined. The advantages of online education

for undergraduate students in the aspect of openness of education are considered. The real essence of university online courses and webinars is revealed in terms of purpose, pedagogical tasks, competencies and compliance with classroom hours. The necessity of correlating online learning to compulsory educational activities is determined in order to maximize the possibility of using online courses and webinars by bachelor students.

Key words: **online course, webinar, undergraduate student, university, teacher, online training**

М.Э. Эльмурзаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: madina7777@list.ru*
Р.В. Юсупова, *ст. преп., ФГБОУ Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: yu.raikhann@mail.ru*
А.А. Потапов*, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, E-mail: aapot@ya.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ И ВЕБИНАРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

В статье рассматривается специфика создания онлайн-курса и вебинара на фоне отсутствия образовательного регламента для подобных форм онлайн-обучения и применяемых средств обучения. Выделяется взаимосвязь между возможностями извлечения преимуществ онлайн-обучения и спецификой аудиторных часов, предусмотренных учебными планами в рамках программ бакалавриата. Рассматривается характеристика онлайн-курсов и вебинаров с точки зрения актуальности получаемой студентами информации. Определяется важность соответствия онлайн-курсов и вебинаров сроку обучения по программам бакалавриата. Рассматриваются преимущества онлайн-обучения для студентов-бакалавров в аспекте открытости образования. Раскрывается действительная сущность университетских онлайн-курсов и вебинаров с точки зрения целевого назначения, педагогических задач, компетенций и соответствия аудиторным часам. Определяется необходимость соотнесения онлайн-обучения к обязательным образовательным мероприятиям в целях извлечения максимальной возможности использования онлайн-курсов и вебинаров студентами-бакалаврами.

Ключевые слова: **онлайн-курс, вебинар, студент бакалавриата, университет, педагог, онлайн-обучение**

Актуальность настоящего исследования состоит в необходимости определения степени пропорциональности создаваемых онлайн-курсов и вебинаров для студентов бакалавриата, которые посвящены определенным дисциплинам. В настоящее время наблюдается определенная диспропорция при создании электронных средств обучения, которая выражается в значительном количестве онлайн-курсов и вебинаров для одних направлений и незначительном количестве таких курсов и вебинаров для других направлений в рамках каждого профиля обучения студентов бакалавриата.

Кроме того, количество онлайн-курсов и вебинаров не соответствует и не сопряжено с требуемым количеством, предусмотренным образовательной программой. Педагог ориентируется на количество аудиторных часов, которые не определяют необходимый объем часов для создания онлайн-курсов и вебинаров и перечень возможностей, соответствующих искомым компетенциям студентов-бакалавров [1–10].

Данный аспект педагогической деятельности прямо или косвенно затрагивает научный интерес профессионального сообщества. В частности, педагоги Лавренова Е.В. и Теплякова А.Ю. считают, что существующие онлайн-курсы и вебинары отвечают результатам обучения в рамках образовательных программ [7, с. 10]. Однако не акцентируют внимание на степени возможности обозначенных курсов для достижения образовательных целей. Педагог Алексеева И.С. рассматривает перспективу создания электронной экосистемы в сфере обучения педагогике и психологии в вузах [1, с. 246]. Тем не менее предложенная исследователем экосистема не учитывает степени адаптации онлайн-курсов к предусмотренным аудиторным часам по каждой дисциплине. Педагог Декалюк А.О. отмечает активный переход обучения в онлайн-формат, однако не указывает, какие возможности онлайн-курсов и вебинаров покрывают потребности аудиторных часов для обучения, в том числе студентов-бакалавров [5, с. 134].

Целью настоящего исследования является определение степени адаптивности использования возможности онлайн-курсов и вебинаров для обучения студентов бакалавриата. Исходя из поставленной цели, представляется целесообразным сформулировать следующие задачи:

– раскрыть сущность онлайн-курсов и вебинаров в образовательном процессе;

– определить особенности применения онлайн-курсов и вебинаров для обучения студентов-бакалавров;

– рассмотреть степень адаптивности онлайн-курсов и вебинаров на фоне потребностей образовательных программ;

– выявить перспективы использования возможностей онлайн-курсов и вебинаров для обучения студентов бакалавриата.

Методы для достижения обозначенной цели и сформированных задач: анализ и синтез, а также сравнение возможностей использования онлайн-курсов и вебинаров в процессе адаптации в рамках программ бакалавриата.

Научная новизна настоящей статьи состоит в выявлении степени адаптивности используемых возможностей онлайн-курсов и вебинаров при обучении студентов в рамках программы бакалавриата с учетом предусмотренных для них аудиторных часов по каждой дисциплине.

Теоретическая значимость состоит в изучении преимуществ онлайн-курсов и вебинаров, а также исследовании реализации онлайн-обучения по программам бакалавриата в аспекте современных педагогических взглядов.

Практическая значимость заключается в разработке педагогических подходов к оптимизации использования онлайн-курсов и вебинаров в целях обеспечения образовательного процесса по программам бакалавриата.

Распространяющаяся тенденция онлайн-обучения, начиная с программ бакалавриата, во многом преследует цель популяризации электронного обучения как явления в образовательном процессе. Педагоги создают собственные уникальные онлайн-курсы и проводят вебинары с акцентированием внимания относительно тематических направлений, что обеспечивает совершенствование информативно-познавательной компетенции студентов. Указанный компонент онлайн-обучения определяет отсутствие проблемных аспектов при создании содержательной части учебных материалов, распространяемых посредством дистанционных технологий.

Педагог может создать любой онлайн-курс или вебинар, однако в данных рамках отсутствует какой-либо регламент при создании подобных электронных учебных материалов. Таким образом, создается гипотетическая возможность заполнить онлайн-курсами и вебинарами весь учебный процесс для каждой дисциплины, что не относится к предпосылкам обеспечения качества обучения. Несмотря на то, что большинство онлайн-курсов и вебинаров предоставляют достаточно большие возможности, начиная с познания новой информации и завершая возможностью использования транслируемой информации в исследовательских целях, данный подход к обучению студентов не всегда целесообразен и эффективен.

В обозначенном ракурсе не следует относиться к онлайн-курсам и вебинарам как к бесперспективным или бесполезным электронным средствам обучения, однако определяется важность формирования разумного пропорционального соотношения между искомыми образовательными целями и возможностями онлайн-курсов и вебинаров для обучения студентов. Одним из определяющих факторов целесообразности использования онлайн-курсов и вебинаров являются аудиторные часы, предусмотренные для изучения каждой дисциплины в учебных планах.

Установлено, что каждая дисциплина в обязательном порядке осваивается студентами посредством лекционных и семинарских занятий, а также выполнения различных видов практических работ. Таким образом, возникает дилемма педагогического характера, которая зиждется на соотнесении специфики аудиторных часов к целевому назначению и содержательной части онлайн-курсов и вебинаров.

На первый взгляд кажется, что педагог вправе самостоятельно определять целесообразность создания онлайн-курсов, цифровую платформу для размещения данных учебных материалов, а также тематическую направленность и структуру возможностей для студентов при прохождении ими соответствующего курса или вебинара. Однако до сих пор не ясна грань, определяющая необходимость создания курса вместо лекционного занятия, а также определенного тематического курса как инструмента к подготовке практического занятия. Соответственно, создается сложность для определения набора возможностей, которыми могут воспользоваться студенты при прохождении онлайн-курса или вебинара. В частности, педагог может создать онлайн-курс по теме, которая спустя два–три года может устареть ввиду специфики профессиональной отрасли, для которой осуществляется подготовка студентов.

Это значит, что спустя определенное количество времени студенты уже не смогут воспользоваться познавательными возможностями онлайн-курсов педагога, что указывает на целесообразность в некоторых случаях проведения вебинаров, актуализирующих содержательную часть дисциплины. В то же время в некоторых ситуациях использование возможностей студентами также может вызывать сомнения, так как некоторые тематические направления предполагают активизацию рефлексивной и когнитивной компетенции студентов в результате необходимости неоднократного освоения идентичного материала. Соответствен-

но, возникает необходимость регламентации онлайн-курсов и вебинаров с учетом аудиторных часов и целевого назначения тематических направлений рассматриваемых учебных материалов.

Данная регламентация должна быть отображена в качестве отдельного раздела федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [9]. Как справедливо отмечает педагог Бобров Ю.А., в настоящее время одним дисциплинам уделяется достаточное внимание, в то время как другие дисциплины, к примеру, экология, могут быть в университетах вовсе не представлены в виде онлайн-курсов и вебинаров [3, с. 22]. Другие педагоги – Андреева Е.И., Гомулина Н.Н. и Тимакина Е.С. – также отметили наглядное отсутствие онлайн-курсов и вебинаров по отдельным тематическим образовательным направлениям, возможности которых существенно улучшили бы информативно-познавательные и когнитивные компетенции обучаемых вне зависимости от уровня образования [2, с. 278].

Педагоги Первозванский Р.И., Миронов М.О. и Мироненко А.С. отмечают, что трудоемкость онлайн-курсов и вебинаров зачастую превышает количество академических часов, выделенных на дисциплину [8, с. 367]. Соответственно, рассматриваемые учебные материалы должны быть сопряжены с образовательными программами в целях адаптивности при достижении искомых компетенций.

Обучение по программам бакалавриата отличается тем, что в течение четырех лет образовательный процесс должен быть распланирован с учетом обеспечения студентов-бакалавров всесторонней профессиональной информацией и навыками. Данный аспект указывает на ограниченное количество времени, отведенное каждой дисциплине для освоения рассматриваемыми студентами. Программа бакалавриата одновременно носит обобщенный и уточненный характер. Таким образом, студент-бакалавр должен охватить как можно больше научных направлений в рамках одного профиля подготовки, но в то же время суметь более углубленно изучить узконаправленные дисциплины.

Ввиду ограниченного времени онлайн-курсы и вебинары представляют собой оптимальный инструмент для обеспечения пассивного обучения по выбранной специальности. Студент-бакалавр получает возможность оставаться в информационном потоке и изучить более подробно и содержательно какой-либо тематический аспект изучаемой дисциплины. В случае обучения на онлайн-курсе он также может осуществить самостоятельно репродуктивный метод обучения путем неоднократного прослушивания идентичного учебного материала. Если рассматривать возможности вебинаров, то студент-бакалавр также получает возможность присутствовать на учебном занятии, если возникла необходимость в физическом отсутствии, к примеру, по санитарно-эпидеомиологическим причинам.

Обучение на онлайн-курсе и вебинаре предоставляет студентам-бакалаврам дополнительные преимущества, так как они могут выбирать более приемлемую для результативного освоения информации методику обучения, которую применяет тот или иной педагог. Обозначенная возможность представлена на открытых платформах образовательной направленности, которые предоставляют возможность прохождения выбранного студентами-бакалаврами онлайн-курса и получения сертификата после успешно пройденного испытания, результаты которого впоследствии возможно засчитать в качестве зачета по идентичной дисциплине в рамках программы бакалавриата.

Аналогичным способом студент-бакалавр может использовать возможности вебинаров, которые в некоторых случаях сопряжены с выполнением конкретизированных практических работ по дисциплине. Стоит отметить, что для студентов-бакалавров обучение посредством онлайн-курса и вебинара не является новым инструментом в рамках образовательного процесса. Практика показывает, что электронное обучение сегодня относится к наиболее востребованным способам получения образования в любой точке мира.

Более трети студентов, в том числе обучающихся по программам бакалавриата, в настоящее время добровольно выбирают онлайн-курсы и вебинары, которые не относятся к образовательной программе университета. Таким образом, на сегодняшний день почти отсутствует условная граница между онлайн-курсом университета и аналогичным учебным материалом в специализированной организации. Однако по причине наличия в университетах образовательных программ и строгой подчиненности образовательным стандартам учебные заведения должны пересмотреть форму онлайн-курсов и вебинаров в соответствии с образовательными подходами, которые изначально отличали университетский курс от иных форм дополнительного обучения.

В действительности каждый университетский курс предполагает структурированную возможность освоения получаемой информации студентом-бакалавром. У каждого курса можно обнаружить конкретную цель, определенные педагогические задачи, искомые компетенции и строгое соответствие транслируемой информации аудиторным часам. Обозначенный педагогический подход обеспечивает высокую степень управляемости и прогнозируемости знаний студентов-бакалавров. Однако аналогичной образовательной процедуры не наблюдается при внедрении онлайн-обучения в процесс подготовки студентов-бакалавров.

Отсутствие сопряженности с аудиторными часами во многих случаях лишает студентов-бакалавров возможности воспользоваться электронным учебным материалом в виде курсов и вебинаров в полном объеме. Кроме того, не всегда онлайн-курсы и вебинары отвечают элементами дополненности как неотъемлемой части структуры дисциплины. Между тем, онлайн-курсы и вебинары могут существенно экономить учебное время за счет углубленного акцентирования внимания в отношении одних тематических направлений непосредственно на аудиторных занятиях и отведения некоторых тематических направлений для создания онлайн-курсов и проведения вебинаров для других. Соответственно, представляется целесообразным определить процентное соотношение аудиторных занятий и онлайн-обучения в образовательных стандартах и учебных планах педагогов.

При этом в целях возможности использования студентами-бакалаврами всех преимуществ онлайн-курсов и вебинаров необходимо адаптировать данные электронные учебные материалы и занятия к искомым компетенциям, аудиторным часам и проверочным мероприятиям итогового характера. Таким образом, студент-бакалавр будет понимать, что прохождение онлайн-курса или участие в вебинаре не относится к опциональным образовательным мероприятиям в процессе подготовки.

Онлайн-курсы и вебинары выступают лишь технической формой проведения учебного занятия и должны быть встроены в учебный процесс наравне с аудиторными занятиями. Если онлайн-курс посвящен узконаправленной теме по дисциплине, то данная возможность должна означать для студента-бакалавра сопряженность с итоговой оценочной деятельностью университета. Это значит, что успешное освоение онлайн-курса по дополнительной теме может предоставить студенту-бакалавру возможность получить дополнительные баллы или образовательные бонусы, которые способны компенсировать дефицит иных видов проверочных работ в период сдачи зачетов и экзаменов.

На примере Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова») [10], Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова») [4] и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (ФГБОУ ВО «КГЭУ») [6] представляется возможным предусмотреть проведение онлайн-курсов и вебинаров для студентов-бакалавров, которые осваивают дисциплины базовой направленности и дисциплины, относящиеся к возможности освоения в факультативном порядке.

Базовые дисциплины совпадают в значительном количестве профилей подготовки в трех рассматриваемых университетах. Относительно дисциплин факультативного характера следует отметить, что среди них прослеживаются совпадения лишь в отношении части научных направлений, к примеру, экономического или энергетического характера. Таким образом, на совместном заседании ученых советов всех рассматриваемых вузов целесообразно определиться относительно необходимого количества аудиторных часов, которые представляется возможным выделить для создания тематических онлайн-курсов и проведения вебинаров.

Реализацией данных электронных учебных занятий и средств обучения могут заниматься профильные педагоги ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова», ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова» и ФГБОУ ВО «КГЭУ» на условиях согласованного перераспределения тематических направлений в соответствии с аудиторными часами. Также на совместном заседании ученых советов в режиме онлайн рассматриваемые вузы могут определиться с допустимыми педагогическими приемами и технологиями, а также методиками обучения в целях унифицирования процесса обучения посредством онлайн-курсов и вебинаров.

В рамках идентичной педагогической деятельности обозначенный подход при помощи объединения усилий педагогов трех рассматриваемых вузов будет осуществлено перераспределение совместных усилий между педагогами по подготовке студентов-бакалавров и интенсификации достижения искомых образовательных целей. В частности, ФГБОУ ВО «ЧГУ имени А.А. Кадырова» обладает уникальными педагогическими авторскими материалами для проведения лекционных занятий по базовым дисциплинам. ФГБОУ ВО «ГГНТУ имени М.Д. Миллионщикова» может обеспечить учебный процесс в рамках онлайн-обучения уникальными учебными материалами, в том числе в отношении экологии и природопользования. Опыт ФГБОУ ВО «КГЭУ» может быть полезен вследствие чрезвычайно актуальных теоретических знаний в сфере инфраструктурного обеспечения.

Таким образом, усилия трех крупных университетов будут направлены на обеспечение ожиданий профильных ведомств, затрагивающих распространение цифрового образования и унификацию педагогических ресурсов различных учебных заведений. Реализация обозначенного подхода в настоящее время уже возможна за счет тесных межвузовских связей названных университетов. При этом необходимо учесть обеспечение равными возможностями при онлайн-обучении студентов-бакалавров в рамках освоения дисциплин. Для достижения искомых условий обучения необходимо привести в соответствие количество аудиторных часов, образовательные цели и функциональные возможности, которые должны быть идентичными во всех онлайн-курсах и вебинарах.

На сегодняшний день каждый университет обладает достаточным опытом для осуществления самостоятельного онлайн-обучения, что приводит к необходимости объединения ими подходов к цифровому образованию и выявлению об-

щих признаков для достижения максимально возможной степени адаптивности преимуществ онлайн-обучения, которыми могут воспользоваться студенты-бакалавры. Среди очевидных преимуществ, которые могут предложить в рамках бакалавриата рассматриваемые университеты, выступает уникальная теоретическая база, уникальная подача информации, нестандартные практические задания и возможность расширения знаний за счет предметных рекомендаций педагогов учебных заведений.

Таким образом, при детальном рассмотрении возможности использования онлайн-курсов и вебинаров в процессе обучения студентов бакалавриата стали очевидными, что данные преимущества сопряжены с регламентированным подходом к образовательному процессу в дистанционном формате. Основная возможность зиждется на целевом назначении онлайн-обучения в избегании увеличения образовательного процесса на фоне ограниченного срока обучения по программам бакалавриата. Существующие преимущества онлайн-курсов и вебинаров должны совпадать с положениями образовательного стандарта и учебных планов для того, чтобы обозначенные преимущества обретали выраженный образовательный характер и приводили студентов-бакалавров к искомым образовательным целям при освоении дисциплин.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. Онлайн-курс как форма онлайн-обучения в вузе. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 12 (104): 244–247.
2. Андреева Е.И., Гомулина Н.Н., Тимакина Е.С. Проблема качества электронных образовательных ресурсов в образовательной среде. *Информатизация непрерывного образования*. 2022; № 12: 277–281.
3. Бобров Ю.А. Использование электронных курсов при обучении специальным дисциплинам на кафедре экологии СГУ им. Питирима Сорокина. *Наука и мир*. 2020; № 14: 20–28.
4. *Грозненский государственный нефтяной технический университет им. академика М.Д. Миллионщикова*. Available at: https://gstou.ru/?ysclid=lpfty00d5w282933450
5. Декалюк А.О. Использование онлайн-курсов в высшем образовании. Теория и практика современной науки. 2021; № 1: 134–136.
6. *Казанский государственный энергетический университет*. Available at: https://kgeu.ru/
7. Лавренова Е.В., Теплякова А.Ю. Практика использования сетевых открытых онлайн-курсов образовательными организациями высшего образования. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Информатика и информатизация образования. 2021; № 2: 8–16.
8. Первозванский Р.И., Миронов М.О., Мироненко А.С. Создание электронных образовательных ресурсов и учебная дискуссия как основные стратегии обучения ИКТ студентов педагогических специальностей. *Информатизация непрерывного образования*. 2022; № 16: 365–368.
9. *Реестр профессиональных стандартов*. Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/
10. *Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова*. Available at: https://www.chesu.ru/

References

1. Alekseeva I.S. Onlajn-kurs kak forma onlajn-obucheniya v vuze. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 12 (104): 244-247.
2. Andreeva E.I., Gomulina N.N., Timakina E.S. Problema kachestva `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v obrazovatel'noj srede. *Informatizaciya nepreryvnogo obrazovaniya*. 2022; № 12: 277-281.
3. Bobrov Yu.A. Ispol'zovanie `elektronnyh kursov pri obuchenii special'nym disciplinam na kafedre `ekologii SGU im. Pitirima Sorokina. *Nauka i mir*. 2020; № 14: 20-28.
4. *Groznenskij gosudarstvennyj neftyanoj tehnicheskij universitet im. akademika M.D. Millionschikova*. Available at: https://gstou.ru/?ysclid=lpfty00d5w282933450
5. Dekalyuk A.O. Ispol'zovanie onlajn-kursov v vysshem obrazovanii. Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2021; № 1: 134-136.
6. *Kazanskij gosudarstvennyj `energeticheskij universitet*. Available at: https://kgeu.ru/
7. Lavrenova E.V., Teplyakova A.Yu. Praktika ispol'zovaniya setevyh otkrytyh onlajn-kursov obrazovatel'nymi organizaciyami vysshego obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2021; № 2: 8-16.
8. Pervozvanskij R.I., Mironov M.O., Mironenko A.S. Sozdanie `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov i uchebnaya diskussiya kak osnovnye strategii obucheniya IKT studentov pedagogicheskih special'nostej. *Informatizaciya nepreryvnogo obrazovaniya*. 2022; № 16: 365-368.
9. *Reestr professional'nyh standartov*. Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/
10. *Chechenskij gosudarstvennyj universitet im. A.A. Kadyrova*. Available at: https://www.chesu.ru/

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-416-419

Ekhaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

Byrylova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Security, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kaplja1010@mail.ru*

Dzhegistaeva L.I., *senior teacher, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: lara95@mail.ru*

PECULIARITIES OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO PARENTING IN STUDENTS. The article deals with the peculiarities of the process of formation of value attitude to parenthood among students. The processes of society change are studied, in which there is an increasing transformation of the family as one of the most important social institutions. Various factors are listed, such as the departure from the traditional understanding of the family, the orientation of young people mainly on career growth, the lack of proper cultural and educational activities on the topic of parenthood in higher educational institutions. The relevance of studying the problem of the family, which is of scientific interest to an increasing number of researchers in various fields of science, is shown. Theoretical literature studying this issue is analysed. The authors come to the conclusion that students are not sufficiently concerned with the socio-economic component of marriage in the context of relationships, but at the same time in the context of parenthood the financial stability of the family remains one of the significant factors.

Key words: **peculiarities, formation, values, attitude, parenthood, student, university**

Р.М. Эхаева, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

Е.А. Бырылова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: kaplja1010@mail.ru*

Л.И. Джегистаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: lara95@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СТУДЕНТОВ

В статье говорится об особенностях процесса формирования ценностного отношения к родительству у студентов. Изучены процессы изменения общества, в котором идет нарастающая трансформация и преобразование семьи как одного из важнейших социальных институтов. Перечислены различные факторы, такие как отхождение от традиционного понимания семьи, ориентация молодых людей в основном на карьерный рост, отсутствие должной культурно-просветительской деятельности на тему родительства в высших учебных заведениях. Показана актуальность изучения проблемы семьи, представля-

ющей научный интерес для все большего количества исследователей различных областей науки; дан анализ теоретической литературы, изучающей данный вопрос. Авторы пришли к выводу, что студенты недостаточно озабочены социально-экономической составляющей супружества в контексте отношений, но при этом в рамках родительства финансовая стабильность семьи остается одним из значимых факторов.

Ключевые слова: **особенности, формирование, ценности, отношение, родительство, студент, вуз**

В настоящее время в силу происходящих в стране и мире сложных процессов, которые говорят о переосмыслении ценностей предыдущих поколений, нарушении преемственности в передаче социокультурного опыта, процесс формирования системы ценностных ориентаций в отношении семьи и брака у студентов представляется сегодня актуальным [1–10].

В Концепции государственной семейной политики в России на период до 2025 г., утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 25.08.2014, нашло отражение процесса формирования позитивного образа отца и матери. Осознанное родительство, охрана семьи как ценности – основные задачи нашего государства [9].

Психологи начинают проводить исследования феномена современного родительства, искать причины откладывания рождения первенцев, вслед за данными соцопросов выделять факторы родительской тревожности и, наоборот, успешности детско-родительских отношений, определять условия и показатели готовности к выполнению родительской роли у юношества и молодежи (Р.В. Овчарова, С.П. Акутина, М.Л. Белановская, Т.П. Емельянова, Г.Г. Семенова-Полях и др.).

Таким образом, цель нашей статьи заключается в изучении особенности процесса формирования ценностного отношения к родительству у студентов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, определены следующие:

– изучить сущности понятий «родительство» и «ценностное отношения к родительству»;

– рассмотреть особенности процесса формирования ценностного отношения к родительству у студентов вуза.

В процессе исследования были применены следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– исследование опыта процесса формирования ценностного отношения к родительству у студентов в университете.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены главные принципы, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по программам дистанционного обучения.

Теоретическая значимость состоит в изучении сущностных характеристик понятия «родительство» и «ценностное отношения к родительству».

Практическая значимость видится в анализе опыта успешного процесса формирования ценностного отношения к родительству у студентов в университете.

Родительство является комплексной системой, которая составляет подсистему в структуре семьи. Феномен родительства имеет множество аспектов и может рассматриваться на разных уровнях – как индивидуальная структура матери и отца, а также как индивидуальная система. При этом формирование родительства происходит также на двух уровнях – индивидуальном и комплексном, что делает его более сложным явлением в семейной системе.

Существует и социальный запрос на выяснение уровня психологической готовности к родительству у выпускников вузов и на развитие родительской компетентности будущих родителей уже на этапе юношеского возраста как предпосылка осознанного принятия решения и функциональности в его реализации, профилактики семейного неблагополучия.

С изменением общества идет нарастающая трансформация и преобразование семьи как одного из важнейших социальных институтов. Различные факторы, такие как отход от традиционного понимания семьи, ориентация молодых людей в основном на карьерный рост, отсутствие должной культурно-просветительской деятельности на тему родительства в учебных заведениях, нарушение межпоколенных связей, то есть рост семей нуклеарного типа, затрудняющее передачу семейного опыта, делают проблему психологической готовности к родительству наиболее актуальной. Появляется даже такое явление, как «кризис родительства». Рассматривая родительство в контексте семейной системы, можно обнаружить, что для современной российской семьи оно постепенно перестает быть центральным элементом. Поэтому вопрос изучения проблем семьи представляет научный интерес большего количества исследователей различных областей науки.

Исследования выдающихся авторов, таких как А. Адлер, К. Роджерс, В. Сатир, Р. В. Овчарова и др., трактуют родительство как социально-психологический феномен, включающий в себя знания, представления и убеждения о родительской роли и находящий свое применение в поведении человека.

Психологи относят потребность в детях к социальным, а не биологическим потребностям. В.А. Борисов не считает доказанными идеи о наличии биологических инстинктов, связанных с продолжением рода, материнством или родительством. Он утверждает, что за этими понятиями скрывается только половая потребность, и нет достаточных оснований для их отождествления. Потребность в детях и половая потребность независимы друг от друга и основаны на разных мотивах, ценностях и отношениях. В данном случае биологические законы, которые заставляли бы человека иметь детей, отсутствуют. Ведь если они существовали, то все возможные беременности заканчивались бы родами.

Таким образом, по мнению А.И. Антонова, потребность в детях является устойчивым социально-психологическим образованием в личности [2, с. 118].

Большое количество авторов, говоря о родительстве, также отмечают важность осознанности. Поэтому рассмотрим понятие осознанного родительства более детально.

Так, исследуя понятие осознанного родительства, А.А. Абрамова отмечает избирательность техник, приемов и методов относительно родительства [1]. Таким образом, обобщая, можно сказать, что осознанный родитель – это зрелый человек, который отвечает не только за свои поступки, но и за другого человека, предоставляя ему необходимые условия и средства для благоприятного роста и развития. Осознанное родительство представляет собой некое соотношение равенства между различными аспектами воспитания.

Важным личностным новообразованием студентов вуза является ценностное отношение к родительству. Итогом обладания студентами конкретными знаниями и представлениями, умениями и навыками, развитием, свойств личности, которые связаны с родительством, является сформированность и, соответственно, готовность студентов к принятию и исполнению родительских функций.

Таким образом, феномен родительства рассматривается в разных подходах, не имея при этом единой трактовки, тем самым сохраняя актуальность исследования для данной проблематики.

Исследователь Е.И Захарова описывает психологическую готовность к родительству как сложное структурное образование, которое состоит из ряда компонентов: мотивационного, то есть наличия адекватных и конструктивных мотивов для родительства; когнитивного, то есть представления о родительских функциях, в которые входит обеспечение психического и физического здоровья ребенка, а также положительное восприятие себя как родителя, эмоциональное, субъективное отношение к родительской деятельности, к себе и ребенку, и операционно-технического. Полная же компетентность наступает уже после рождения ребенка, в ходе реального осуществления родительских функций.

От ряда факторов зависит степень психологической готовности к родительству. Условно их можно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам следует отнести информированность и понимание того, что такое родительство, представления будущих детско-родительских ролей и их функций, а к внутренним – индивидуально-психологические особенности будущего родителя, влияющие на успешное и эффективное родительство, необходимый уровень осознанности, саморегуляции, рефлексии и эмоционального интеллекта, позитивного самовосприятия и готовности к саморазвитию и самореализации.

Психолог Р.В. Овчарова под «родительством понимает комплексное психологическое образование личности, состоящее из ценностных ориентаций, установок, эмоций, отношений и поведения родителей, а также их ответственности и стиля воспитания. Оно включает когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие и проявляется как на личностном, так и на семейном уровнях. Компоненты родительства связаны между собой и являются психологическими формами его проявления. Когнитивный компонент представляет знания и представления о родителях и детях, эмоциональный – это чувства родителей и их отношение к детям, а поведенческий – это умения и навыки родителей по уходу, воспитанию и обучению детей, взаимоотношения с партнером и стиль семейного воспитания» [9, с. 23].

По результатам одного из исследований на тему психологической готовности к родительству выяснилось, что потребностно-мотивационный компонент психологической готовности к родительству более выражен у юношей, чем у девушек. В ответах респондентов доминируют в основном конструктивные мотивы, такие как мотив счастья, мотив заботы и любви, мотив материнства и отцовства, самым выраженным из которых является мотив ответственности, нежели неконструктивные, например, мотив продолжения рода, что говорит о достаточно зрелой мотивации рождения ребенка.

Как показали данные проведенного анкетирования, в котором приняли участие 138 студентов иркутских вузов, 64% респондентов считают родительство важной ценностью в жизни человека наряду с другими, такими как карьера, здоровье и любовь. А респонденты из многодетных семей, по сравнению с респондентами из немногодетных семей, более ориентированы на рождение трех и более детей (68%). Также в ходе исследования было обнаружено, что старшие и единственные дети в семье давали более частые ответы о прекращении беременности, чем младшие и средние [5].

На базе ЗАГСа г. Тобольска проводилось исследование, касающееся психологической готовности молодых семей, проживающих в браке пять и менее лет. Оно дало следующие результаты. К осознанному планированию и рождению ребенка готовились только 12% мужчин и 43% женщин, то есть меньшинство опрошенных. В большинстве случаев беременность была спонтанной и в 19% случаев являлась главной причиной для узаконивания отношений. Только 10,8% женщин, состоящих в незарегистрированных отношениях, собираются за-

регистрировать брак даже при отсутствии беременности, а в случае возможной беременности – 28,9%.

Также были случаи, когда отец ребенка настаивал на прерывании беременности, в этом признались 3,4% женщин. На сегодняшний день статистика указывает, что абортом заканчивается каждая третья беременность. Что касается непосредственно сознательной подготовки к рождению ребенка, например, чтение литературы об уходе за ребенком, просмотр фильмов о воспитании, консультации в роддоме, посещение курсов родительства и т. д., об этом информировали 43% женщин и 22% мужчин. Стоит также отметить и важную роль психолога в вопросах формирования готовности к родительству. Исследования показывают, что к помощи психолога прибегало только 17% женщин и ни одного мужчины [4].

Значит, системное качество личности, охватывающее ценности родительства и мотивов быть родителем, потребность в заботе о ребенке, родительскую ответственность и связанный с ней тип родительского отношения, самостоятельность в принятии решений, родительские чувства, установки, определяется как психологическая готовность к родительству. Когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данной готовности, имеющие собственное специфическое содержание и уровни проявления, составляют в совокупности ее критерии. Мотивация родительства, по данным исследований, и осознанное понимание необходимости изменения образа жизни в связи с рождением ребенка имеют решающее значение для определения уровня готовности. Последний, как правило, по-видимому, в связи с особенностями гендерных представлений, выше у девушек, но может изменяться как в процессе подготовки к рождению ребенка, так и в психологическом сопровождении будущих родителей.

Э. Берн полагает, что для принятия решений в эмоциональных ситуациях очень важны бессознательные установки, которые формируются еще в детстве. Чтобы стать хорошим супругом и родителем, нужно научиться заботиться, любить и жертвовать чем-то ради своих близких. Это возможно только в том случае, когда с раннего детства ребенок получал подобное отношение со стороны своих родителей. Дети, воспитанные без отца или родителей, которые не исполняли свои обязанности должным образом, имеют затруднения в принятии решений, особенно касательно сохранения любви со стороны других людей [3, с. 21].

Эмоциональный компонент, отражающий готовность к родительству у девушек, характеризуется позитивным отношением к институту семьи как таковому, радости от предстоящего родительства, в то время как у юношей наблюдается тревожность и неуверенность. Поведенческий компонент у девушек отражен больше в принятии опыта из ближайшего окружения, например, если в семье есть младшие дети, в то время как юноши более нацелены на получение опыта на уровне научного знания. Девушки более склонны к либеральному стилю родительства, а юноши – к авторитарному. Мотивационный компонент, отражающий готовность к родительству, показывает внутреннюю ориентацию у девушек, то есть они больше нацелены на ведение быта и возможность самореализации в роли матери, а у юношей, наоборот, – внешнюю, то есть их больше волнует оценка окружения, статус отца как логичный жизненный этап. Здесь нужно отметить гендерное различие, так как с самого детства девочки более ориентированы на родительскую роль и более эмоциональны, а мальчики – на карьерный рост и более рациональны, но есть и исключения.

Следовательно, основными факторами, влияющими на готовность к родительству, можно назвать личностные особенности (способность к сотрудничеству, осмотрительность и самостоятельность в принятии решения и др., в том числе волевые), социальную поддержку, образование и культуру, медиавоздействие, возраст, а также стабильное финансовое положение.

В.С. Мухина также подчеркивая важность студенческого возраста, где осуществляемое профессиональное развитие сопряжено с завершающим этапом личного самоопределения, отмечает, что подготовка студентов к семейной жизни должна играть важную роль в высшем образовании, что позволит им не только реализовать свой профессиональный потенциал, но и стать успешными мужьями, женами, отцами и матерями в будущем. Поэтому наряду с профессиональной подготовкой университеты должны поставить перед собой задачу формирования готовности студентов к семейной жизни и подготовке к родительству [8, с. 39].

Развивающееся самосознание в подростковом возрасте сильно влияет на личность и поведение. Подростки стремятся понять и осмыслить свои притязания на признание, развивают эмоциональную независимость от родителей и других взрослых, вырабатывают интеллектуальный потенциал, а также готовятся к будущей профессии и жизни в браке и семье.

Особенности самосознания напрямую отражаются на поведении – заниженная самооценка приводит к недооценке своих возможностей и выполнению простых задач, а завышенная самооценка – к переоценке своих возможностей и выполнению задач, которые выходят за рамки компетенций. Различные формы самосознания, такие как чувство взрослости и «Я-концепция», постепенно возникают в подростковом возрасте и влияют на личность, определяют особенности взаимодействия с окружающей социальной средой. Для успешного формирования личности в подростковом возрасте важно учитывать особенности самосознания и притязаний на признание, а также помогать подросткам правильно ориентироваться на свой путь к будущему и развивать свой потенциал.

Из исследования Г.С. Чуприковой можно сделать вывод, что подростки имеют различные представления о своем будущем родительстве, но образ «идеального» родителя у всех носит характер «хорошего и доброго» человека. Представление о своих родителях неупорядоченное и зависит от субъективного опыта. Образ себя в роли ребенка строится в зависимости от особенностей семейной ситуации. Представление о ДРО осталось на уровне синкретизма, то есть подростки хорошо понимают, каким должен быть родитель, но не обладают достаточным уровнем овладения средствами родительства [10, с. 301].

За последние десятилетия стало заметно, что вследствие более длительного обучения и других сфер деятельности молодые люди все больше откладывают создание собственной семьи и появление детей. Многие молодые люди на начальном этапе создания семьи могут иметь проблемы с формированием качеств, необходимых для полноценного родительства, таких как опыт взаимоотношений с противоположным полом, уверенность в себе и способность самостоятельного принятия решений. Подобные проблемы могут вызывать экстремальные реакции и нестабильность как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Рассмотрим исследование, которое провели в «Омском колледже профессиональных технологий», среди 30 юношей в возрасте от 19 лет до 21 года с использованием опросника Ю.З. Гильбуха. Оно показало сниженный уровень зрелости, уровень ниже среднего наблюдалось у 60% респондентов. Также у респондентов наблюдался сниженный уровень таких качеств, как умение слушать, сопереживать и иметь потребность в духовной близости, 55% юношей имели низкий показатель данных качеств и только 10% – высокий. При этом по тест-карте оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнда 75% респондентов имело высокую степень готовности. А также большинство юношей готовы к активному участию в домашнем хозяйстве и отдают большое значение в восприятии себя как будущего отца. Из этих данных можно сделать вывод о завышенном мнении юношей о собственной готовности к родительству.

У юношей в более поздней юности наблюдается большая ориентация на долг и обязательства, нежели на собственное удовольствие и свободное времяпрепровождение, появляется ориентация на брачные отношения, эмоциональность снижается. Большинство молодых людей уже начинают зарабатывать сами и финансово сепарироваться от родителей, но еще не способны рационально распоряжаться собственным бюджетом. Также отмечается повышенный интерес к теме разводов в качестве совокупности установок к семье и браку, что говорит о напряженности и неуверенности в вопросах готовности к семейной жизни.

В зарубежных исследованиях по измерению зрелости для успешного родительства было установлено, что уровень зрелости к отцовству положительно коррелирует с уровнем устойчивости, настойчивостью, открытостью, чувством юмора и другими личностными качествами. Компоненты эмпатии и принятия точки зрения также имеют положительную корреляцию с когнитивно-эмоциональной зрелостью к отцовству. Кроме того, поведенческая зрелость к отцовству положительно связана с желанием иметь детей в будущем.

Таким образом, можно предположить, что студентов не так сильно заботит социально-экономическая составляющая супружества в контексте отношений. Но при этом в контексте родительства финансовая стабильность семьи остается одним из значимых факторов.

Библиографический список

1. Абрамова А.А. Сущность феномена «Культура родительства» и проблемы его анализа. *Социально-гуманитарные знания.* 2010; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-fenomena-kultura- roditelstva-i-problemy-ego-analiza
2. Антонов А.И., Медков В.М. *Социология семьи*: учебное пособие. Москва: Издательство МГУ, 1996.
3. Берн Э. *Исцеление души. Трансакционный анализ в психотерапии*. Екатеринбург: ЛИТУР, 2003.
4. Бостанджиева Т.М., Алферова Е.И., Остякова Г В. Психологические аспекты готовности к родительству. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-gotovnosti-k-roditelstvu
5. Верейкина О.В., Коловертнова М.Ю. Анализ брачно-семейных и репродуктивных установок студентов колледжа (старших подростков). *Глобальные вызовы демографическому развитию:* сборник научных статей: в 2-х т. Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения РАН, 2022; Том II: 106–116.
6. *Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р. Available at: https://base.garant.ru/70727660/
7. Малеева Т., Синявская О. Социально-экономические факторы рождаемости в России: эмпирические измерения и вызовы социальной политике. *Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе.* Москва: НИСП, 2007: 171–217.
8. Мухина В.С. *Возрастная психология: Феноменология развития и бытия личности:* учебник для студентов вузов: в 2 т. Москва: Наука, 2022; Т. 1.
9. Овчарова Р.В. *Родительство как психологический феномен*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.
10. Чуприкова Г.С. Развитие представления о родительстве у подростков. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009; № 112. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniya-o-roditelstve-u- podrostkov

References

1. Abramova A.A. Suschnost' fenomena «Kul'tura roditel'stva» i problemy ego analiza. *Social'no-gumanitarnye znaniya.* 2010; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-fenomena-kultura- roditelstva-i-problemy-ego-analiza
2. Antonov A.I., Medkov V.M. *Sociologiya sem'i*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1996.
3. Bern `E. *Iscelenie dushi. Transakcionnyj analiz v psihoterapii*. Ekaterinburg: LITUR, 2003.
4. Bostandzhieva T.M., Alferova E.I., Ostyakova G V. Psihologicheskie aspekty gotovnosti k roditel'stvu. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-gotovnosti-k-roditelstvu
5. Verejkina O.V., Kolovertnova M.Yu. Analiz brachno-semejnyh i reproduktivnyh ustanovok studentov kolledzha (starshih podrostkov). *Global'nye vyzovy demograficheskomu razvitiyu:* sbornik nauchnyh statej: v 2-h t. Ekaterinburg: Institut `ekonomiki Ural'skogo otdeleniya RAN, 2022; Tom II: 106-116.
6. *Koncepciya gosudarstvennoj semejnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 avgusta 2014 g. № 1618-r. Available at: https://base.garant.ru/70727660/
7. Maleeva T., Sinyavskaya O. Social'no-`ekonomicheskie faktory rozhdaemosti v Rossii: `empiricheskie izmereniya i vyzovy social'noj politike. *Roditeli i deti, muzhchiny i zhenschiny v sem'e i obschestve.* Moskva: NISP, 2007: 171-217.
8. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti:* uchebnik dlya studentov vuzov: v 2 t. Moskva: Nauka, 2022; T. 1.
9. Ovcharova R.V. *Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006.
10. Chuprikova G.S. Razvitie predstavleniya o roditel'stve u podrostkov. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 112. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniya-o-roditelstve-u- podrostkov

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 378.172 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-419-425

Pokrovskaya T.Yu., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI (Kazan, Russia), E-mail: vip89@mail.ru*

Lakhtin A.Yu., *Senior Lecturer, Head of Department of Physical Education and Pre-Conscription Training, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru*

Yusupov Sh.R.*, Cand. of Sciences (Political Studies), Senior Lecturer, Head of Department of Physical Culture and Sports, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI (Kazan, Russia), E-mail: yusupovSHR@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF RESEARCH PERSONAL QUALITIES OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICAL CULTURE. The article examines a problem of identifying and disclosing the structural-functional relationships of scientific research personal qualities of technical college students, which is the purpose of this study. The idea is substantiated that many of them will need research competencies in the process of further continuing their professional education in technical universities, in the future to carry out research work in the conditions of knowledge-intensive production. The main attention is paid to the disclosure of the personal qualities of students with a research orientation, relying on systemic, axiological, activity-based and personal approaches, as well as on health-improving methods, since many of them have a weakened state of physical health. The authors propose structuring the identified personal qualities for the purpose of in-depth understanding, comprehension and analysis of their relationships and interactions through systematic and interdisciplinary approaches. The results of the study create the prerequisites for further research into the role and priority importance of personal qualities in studying the structure of research competence of future technical specialists.

Key words: **personal qualities, physical culture, approaches, principles, research activities**

Т.Ю. Покровская, *канд. социол. наук, доц., ФГБОУВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ», г. Казань, E-mail: vip89@mail.ru*

А.Ю. Лахтин, *доц., зав. каф. физ. воспитания и допризывной подготовки, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: skbpgu@mail.ru*

Ш.Р. Юсупов*, канд. полит. наук, доц., зав. каф. физ. культуры и спорта, ФГБОУВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ», г. Казань, E-mail: yusupovSHR@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В данной статье рассматривается проблема выявления и раскрытия структурно-функциональных взаимосвязей научно-исследовательских личностных качеств студентов технического колледжа, что является целью данного исследования. Обосновывается идея о том, что многим из них потребуются исследовательские компетенции в процессе дальнейшего продолжения профессионального образования в технических вузах, в перспективе для выполнения исследовательских работ в условиях наукоемкого производства. Основное внимание направлено на раскрытие личностных качеств студентов научно-исследовательской направленности с опорой на *системный, аксиологический, деятельностный и личностный* подходы, а также на оздоровительно-восстановительные методики, поскольку многие из обучающихся имеют ослабленное состояние физического здоровья. Авторами предлагается структурирование выявленных личностных качеств с целью глубинного понимания, осмысления и анализа их взаимосвязей и взаимодействий посредством системного и междисциплинарного подходов. Результаты исследования создают предпосылки для дальнейшего исследования роли и приоритетной значимости личностных качеств в изучении структуры научно-исследовательской компетентности будущих специалистов технического профиля.

Ключевые слова: **личностные качества, физическая культура, подходы, принципы, исследовательская деятельность**

Профессиональная подготовка специалистов, обладающих исследовательскими компетенциями для современного наукоемкого, высокотехнологичного производства, в частности в атомной и оборонной промышленности, в сфере машиностроения и компьютерной техники и т. д., представляет сложную, многоплановую задачу в технических вузах и колледжах. Прежде всего, в них ощущается серьезная потребность в преподавателях высокой научной квалификации, способных реализовать с научной молодежью актуальные исследования, результаты которых гарантируют существенный скачок в прорывных направлениях научно-технического прогресса. В этих условиях приобретает приоритетную значимость развитие исследовательских личностных качеств у будущих научно-технических кадров на всех уровнях, включая и технические колледжи, поскольку многие из выпускников технического колледжа в дальнейшем выбирают путь инженерного образования. Тем самым в условиях технического колледжа и вуза актуализируется проблема формирования у студентов необходимых научно-исследовательских личностных качеств, обеспечивающих эффективность выполнения многоплановых прикладных исследовательских работ в дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с высокотехнологичным производством.

Итак, решение данной проблемы с опорой на ведущие теоретико-методологические подходы, и принципы составляет цель нашего исследования. Для достижения обозначенной цели следует решить следующие задачи:

1. Проанализировать реализуемые теоретико-методологические основы проводимого исследования и раскрыть их сущностные характеристики.

2. Выявить посредством системного анализа необходимые личностные качества студентов для выполнения научно-исследовательской работы.

3. Охарактеризовать уровни исследовательских личностных качеств студентов с учетом их приоритетности в выполнении научных исследований.

4. Описать роль значимости физической подготовки, занятий физической культурой и функционального состояния организма студентов для эффективной научно-исследовательской деятельности.

Однако значительная часть студентов в техническом колледже, а также и в вузах имеют различные отклонения в физическом состоянии здоровья. Тем самым от них требуются активные оздоровительные занятия над улучшением, укреплением и сохранением здоровья, такой возможностью обладают только систематические занятия студентов физической культурой и спортом, соблюдение режима отдыха и сна, профилактический медицинский осмотр и т. д. В сложившихся условиях данный аспект выходит на первый план, следовательно, формирование необходимых личностных качеств студентов научно-исследовательской направленности должно осуществляться в контексте вышеизложенного, то есть в русле укрепления и улучшения здоровья посредством повседневных занятий физической культурой с учетом возможностей и функционального состояния организма.

Развитие идеи личностных качеств исследовательской направленности в профессиональной подготовке специалистов в условиях технического колледжа находит широкое понимание и поддержку в научном мире и среди педагогической общественности. Её реализация направлена на подготовку конкурентоспособного специалиста технического профиля, его личностное становление, самореализацию, самоутверждение.

Выпускник технического колледжа, обладающий исследовательскими качествами, имеет существенные личностные достоинства и ресурсы для проявления творческой инициативы в производственной сфере. В итоге непременно приходит ожидаемый успех, результат, чувство удовлетворенности в профессиональной деятельности, а также и в личной жизни. Выявляется очень существенный аргумент в социальной и профессиональной деятельности каждого творческого специалиста, приходит признание, он становится более уверенным и инициативным в своих профессиональных и социальных действиях [1–9].

Итак, в исследовании реализованы такие подходы, как *системный* [5], *аксиологический, личностный, междисциплинарный и деятельностный* [9].

Поясним сущностное содержание *системного подхода*, поскольку он играет ведущую роль в данном исследовании в контексте каждого из обозначенных методологических подходов.

Прежде всего, личностные качества исследовательской направленности образуют системное образование, так как они взаимосвязаны, взаимообусловлены системными связями, свойствами, взаимодействиями и образуют определённую целостность, единство, то есть систему, являющуюся частью более общей системы с присущими ей системными свойствами и связями. При этом каждое объемлющее системное образование является более насыщенным системными свойствами по сравнению с каждой из структурных составляющих. Основы системного подхода берут своё начало в исследованиях А.А. Богданова и Л. Фон Берталанфи [2]. Следует осознать, что системы характеризуются не только структурными составляющими, но и присущими ими функциональными связями между ними. На каждом уровне изучения структурных составляющих системы действуют свои функциональные связи и закономерности, при этом более сложная система обладает более общими и скрытыми закономерностями. Задача исследователя состоит в раскрытии новых скрытых системных связей, закономерностей и т. д.

Системный подход нашёл широкое применение в педагогических исследованиях многих ученых-педагогов, в частности В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Г.М. Ильмушкина [5], В.И. Загвязинского, А.М. Булынина, Г.П. Корнева, О.И. Дониной, Ю.К. Черновой и др.

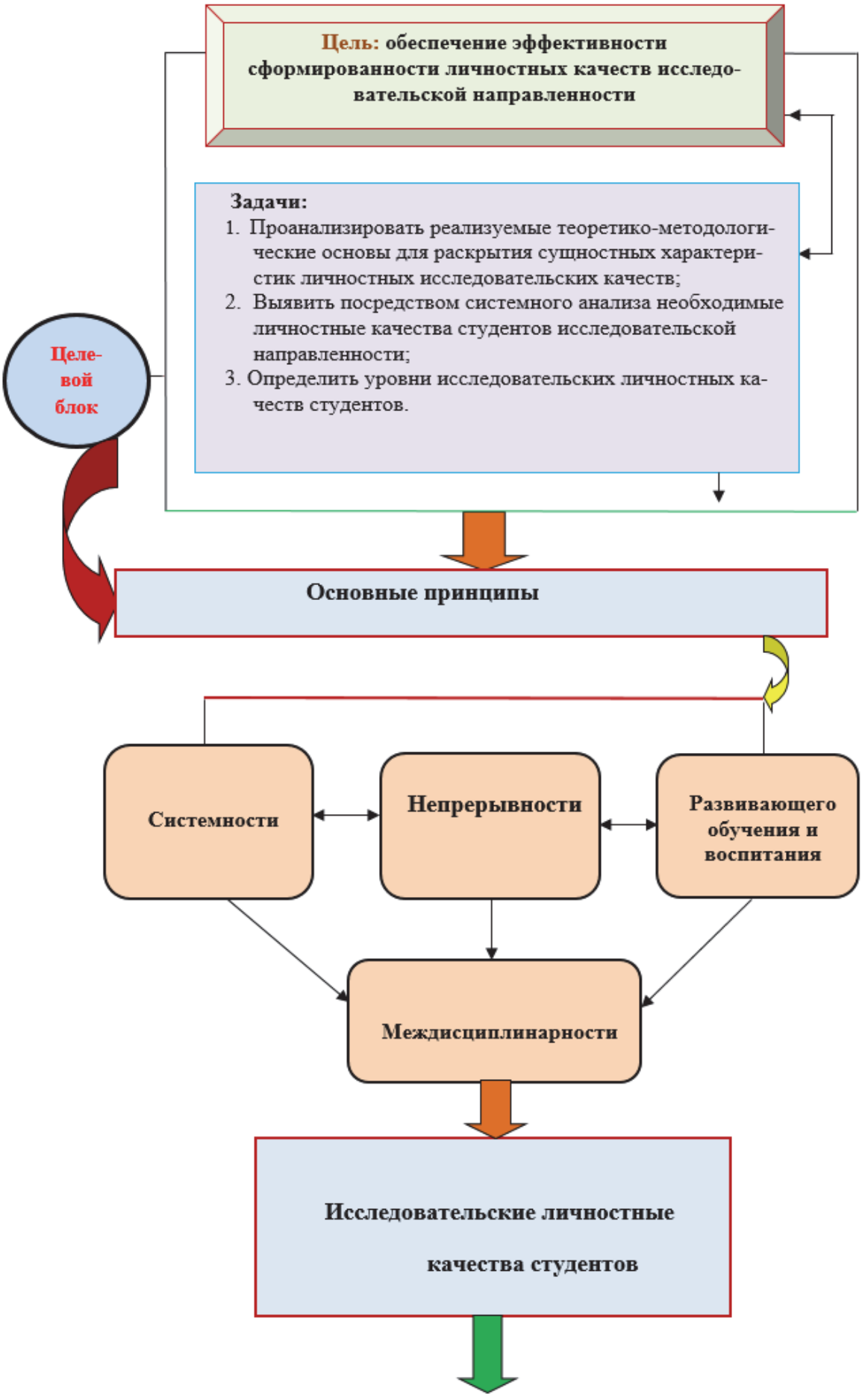
В предлагаемом исследовании данный подход позволил выявить и раскрыть личностные качества исследовательской направленности студентов технического колледжа, представляющие системное образование, и тем самым обеспечил объективный и целостный содержательный анализ его структурных составляющих с точки зрения психолого-педагогических знаний и факторов. Таким образом, он расширяет и обогащает наши понимания и научные представления с новых системных познавательных позиций по изучаемой проблеме.

Итак, авторами на основе системного анализа и личностно ориентированных подходов выявлены и обоснованы личностные качества студентов научно-исследовательской направленности:

1. Организованность мыслительной деятельности.
2. Умственная активность.
3. Способность абстрактно мыслить.
4. Хорошая память.
5. Неординарность мышления.
6. Скорость принимаемых решений.
7. Научная эрудиция.
8. Творческий подход к явлениям.
9. Научность.
10. Инициативность.
11. Самоорганизация творческой деятельности.
12. Творческая целеустремленность.
13. Трудолюбие.
14. Упорство.
15. Работоспособность.
16. Настойчивость в достижении целей.
17. Организованность в действиях.
18. Дивергентное мышление.
19. Хорошее состояние здоровья.
20. Психоэмоциональное состояние.
21. Любознательность.
22. Владение междисциплинарными знаниями.
23. Самообразование.



Рис. 1. Уровни личностных качеств студентов исследовательской направленности


Цель: обеспечение эффективности сформированности личностных качеств исследовательской направленности
Задачи:
1. Проанализировать реализуемые теоретико-методологические основы для раскрытия сущностных характеристик личностных исследовательских качеств;
2. Выявить посредством системного анализа необходимые личностные качества студентов исследовательской направленности;
3. Определить уровни исследовательских личностных качеств студентов.
Целевой блок
Основные принципы
Системности
Непрерывности
Развивающего обучения и воспитания
Междисциплинарности
Исследовательские личностные качества студентов

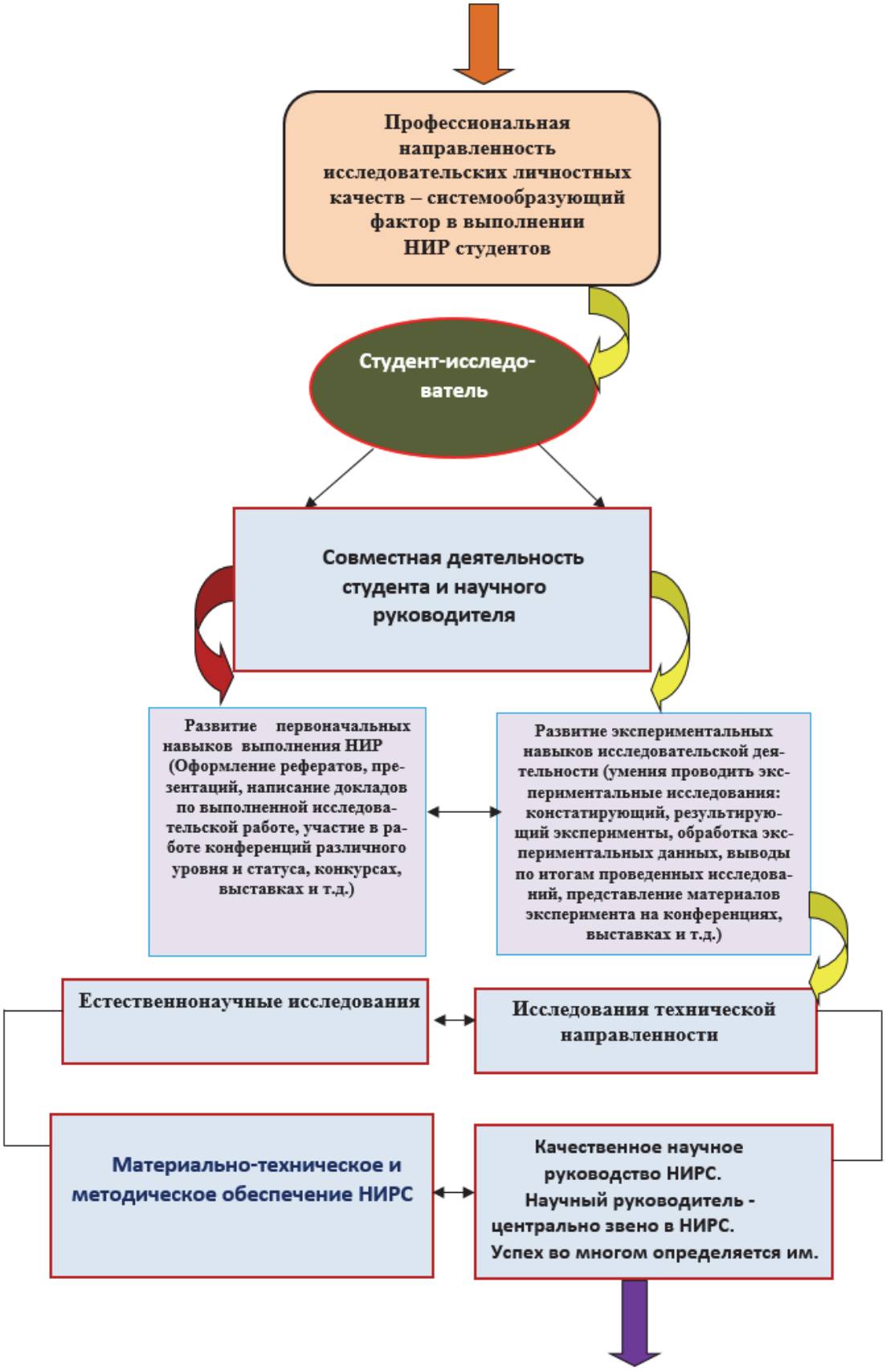

Профессиональная направленность исследовательских личностных качеств – системообразующий фактор в выполнении НИР студентов
Студент-исследо-ватель
Совместная деятельность студента и научного руководителя
Развитие первоначальных навыков выполнения НИР (Оформление рефератов, презентаций, написание докладов по выполненной исследовательской работе, участие в работе конференций различного уровня и статуса, конкурсах, выставках и т.д.)
Развитие экспериментальных навыков исследовательской деятельности (умения проводить экспериментальные исследования: констатирующий, результирующий эксперименты, обработка экспериментальных данных, выводы по итогам проведенных исследований, представление материалов эксперимента на конференциях, выставках и т.д.)
Естественнонаучные исследования
Исследования технической направленности
Материально-техническое и методическое обеспечение НИРС
Качественное научное руководство НИРС. Научный руководитель - центрально звено в НИРС. Успех во многом определяется им.



Рис. 2. Структурно-функциональная модель формирования личностных качеств исследовательской направленности

Безусловно, выявленные личностные качества научно-исследовательской направленности необходимы не только студентам технического колледжа, но и любому пытливому исследователю в процессе научных исследований. В этом и состоит самоценность представленных личностных качеств.

Заметим, что диапазон выявленных личностно-исследовательских качеств достаточно широкий по своему содержанию, поэтому авторы для удобства изучения сгруппировали их следующим образом по уровню направленности:

– уровень А (*организационная направленность*): 1. *Трудолюбие.* 2. *Упорство.* 3 *Работоспособность.* 4. *Настойчивость в достижении целей.* 5. *Организованность в действиях.* 6. *Владение междисциплинарными знаниями;*

– уровень В (*личностная направленность*)**:** 1. *Уровень памяти.* 2. *Эрудированность в научных вопросах.* 3. *Научность.* 4. *Инициативность.* 5. *Любознательность.* 6. *Хорошее состояние здоровья;*

– уровень С (*общая направленность*): 1. *Психоэмоциональное состояние.* 2. *Творческая целеустремленность.* 3. *Самообразование.* 4. *Самоорганизация творческой деятельности.* 5. *Творческий подход к явлениям*;

– уровень D (*высокий уровень направленности)*: 1. *Неординарность мышления.* 2. *Способность абстрактно мыслить.* 3. *Дивергентное мышление.* 4. *Скорость принимаемых умственных решений.* 5. *Высокая организованность мыслительной деятельности.* 6. *Умственная активность.*

Как свидетельствуют экспериментальные исследования порядка 37% студентов 1 и 2 курсов студентов технического колледжа обладают уровнем А (*организационная направленность*) личностных качеств исследовательской направленности. При этом около 74% студентов 3 и 4 курсов обладают уровнем В (*общая направленность*). Уровень С (*общая направленность*) присущ 9% студентам 4-го курса. Студенты, обладающие уровнем D *(высокий уровень)* представляют единичные случаи в условиях технического колледжа. В этом направлении предстоит реализовать объемную работу со студентами старших курсов, начиная с младших курсов.

На рис. 1 схематически представлены уровни личностных качеств студентов исследовательской направленности.

В свою очередь, *междисциплинарный* подход ориентирован на активное применение студентами технического колледжа знаний из различных сфер современных научно-технических и прикладных знаний в процессе исследовательской деятельности.

Формирование исследовательских качеств может происходить только в деятельности, включающей овладение практическими умениями и навыками выполнения исследовательских работ, методикой проведения исследований. Тем самым *деятельностный* подход [9] обеспечил поиск исследовательских личностных качеств в процессе выполнения студентами доступных исследовательских работ, участия на студенческих конференциях, выставках и конкурсах различного уровня и статуса, то есть студенты осознанными действиями исследовательского характера проявляют свои способности, исследовательские личностные качества, компетенции и т. д.

В основу выполненного исследования положены следующие ведущие *принципы: системности, профессиональной направленности, развивающего обучения и воспитания, непрерывности.*

Проблемами организации научных исследований студентов занимались многие исследователи [1; 7; 8].

Однако продуктивное формирование исследовательских личностных качеств возможно только при условии систематических занятий физической культурой, укрепления и улучшения здоровья, соблюдения режима отдыха, досуговых занятий и т. д. Тем самым развитие исследовательских качеств у студентов в этих условиях выходит на первое место, становится основным, системообразующим. Проводимые исследования свидетельствуют о том, что в физическом развитии студентов более приемлемыми являются технологии коллективных форм обучения, в частности уровневой дифференциации.

Предлагаются студентам посильные физические занятия и активные тренировочные упражнения, знания комплексов восстановительных упражнений при различных заболеваниях и расстройствах организма. Прежде всего, требуются выполнение различных **упражнений, снимающих утомляемость, стрессовое состояние, перегрузку состояния организма** [1].

Регулярно на занятиях физической культурой проводится комплекс физических упражнений, включающих дыхательные упражнения по системе А.Н. Стрельниковой, рекомендуются оздоровительная гимнастика, оздоровительная ходьба, бег, различные упражнения на выносливость, стрессоустойчивость и т. д.

Далее представим структурно-функциональную модель формирования исследовательских личностных качеств студентов, построенную на основе следующих ведущих теоретико-методологических подходов: системный, деятельностный, ценностный, личностно ориентированный.

В рамках данной модели пристальное внимание обращается на научное руководство студенческих исследований, поскольку на должном научно-теоретическом и методологическом уровнях студенты могут проводить научно-исследовательскую работу только под руководством опытного наставника-преподавателя высшей квалификации. При этом взаимодействие студента и научного руководителя осуществляется в соответствии с принципом *педагогики сотрудничества.* При этом ключевое значение имеет поэтапность формирования исследовательских личностных качеств, так как на каждом этапе профессиональной подготовки студентов следует учитывать свои специфические особенности в этом отношении.

Центральное место в данной модели занимает блок социально-организационных условий, поскольку для эффективной организации и выполнения НИРС необходимо создание определенных условий, обеспечивающих успешность её реализации. При этом результативный блок необходим для своевременного уточнения и выяснения и коррекции процесса формирования исследовательских личностных качеств.

Итак, проблема исследования решена в соответствии с его целями и задачами. Практическая значимость результатов исследования, прежде всего, обусловливается необходимостью формирования исследовательских личностных качеств на этапе школьного образования. Это связано с тем, что на раннем этапе образования учащихся происходит продуктивное формирование основ для активного участия в дальнейшем в научно-исследовательской работе, что обеспечит качественную подготовку инженерных кадров в современных быстроизменяющихся социально-экономических и технологических условиях. Научная новизна работы определяется тем, что личностные качества исследовательской направленности можно определенным образом структурировать по нашему усмотрению, что, в свою очередь, позволяет установить прямые и обратные связи посредством множественной корреляции, то есть можно получить новые связи и результаты. В этом и состоит самоценность изучения личностных качеств исследовательской направленности.

Таким образом, формирование выявленных научно-исследовательских личностных качеств студентов технического колледжа гарантирует им в перспективе активное участие в наукоемких научных исследованиях, предполагает проведение на старших курсах под руководством опытных научных руководителей-наставников доступных научно-исследовательских работ с выполнением экспериментальных исследований, имеющих прикладное значение. Выявленные основные личностные качества исследовательской направленности позволяют обнаружить скрытые новые функциональные связи между ними посредством корреляционного анализа, перед нами в этом направлении открывается новое поле интересной исследовательской деятельности. Предстоит изучить обозначенные личностные качества с точки зрения кластерного анализа.

В работе придается ключевое значение состоянию здоровья и физической активности студентов в успешном проведении научных исследований. Полученные результаты имеют как теоретическое, так и прикладное значение.

Библиографический список

1. Батраченко Е.А., Бражник О.Ю., Дорохина Н.В., Павлова Л.Е. Особенности организации исследовательской работы студентов в системе высшего образования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2015; Т. 17, № 5 (2): 443–446.
2. Берталанфи Л. *История и статус общей теории систем*. Л. Берталанфи. Москва: Наука, 1973.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003; № 4: 21–26.
4. Долгов А.В. *Системный подход к профессиональному воспитанию студентов средних специальных заведений*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
5. Ильмушкин Г.М. *Системное моделирование в процессе реализации непрерывной многоуровневой подготовки специалиста*: монография. Москва – Димитровград: Издательство ДИТУД УлГТУ, 2005.
6. Ильмушкин Г.М., Миншин М.М. Научно-исследовательская деятельность студентов технического вуза как фактор становления конкурентоспособного специалиста атомной отрасли. *Известия Самарского научного центра российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2019; Т. 21, № 66: 30–36.
7. Пархаева О.В., Пархаева О.В., Жаркова А.А. Физкультурно-оздоровительная компетентность будущих специалистов атомной отрасли. *English magazine "European Proceedings of Social and Behavioural Sciences"*: сборник трудов Международной конференции «Research Paradigms Transformation in Social Sciences» (Web of Science). Иркутск, 2018: 509–515.
8. Петрова С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов. *Молодой ученый*; 2011, № 10; Т. 2: 173–175.
9. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1986; № 3: 10–14.

References

1. Batrachenko E.A., Brazhnik O.Yu., Dorohina N.V., Pavlova L.E. Osobennosti organizacii issledovatel'skoj raboty studentov v sisteme vysshego obrazovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2015; T. 17, № 5 (2): 443-446.
2. Bertalanfi L. *Istoriya i status obschej teorii sistem*. L. Bertalanfi. Moskva: Nauka, 1973.
3. Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost', `effektivnost' i neopredelennost'. *Pedagogika*. 2003; № 4: 21-26.
4. Dolgov A.V. *Sistemnyj podhod k professional'nomu vospitaniyu studentov srednih special'nyh zavedenij*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
5. Il'mushkin G.M. *Sistemnoe modelirovanie v processe realizacii nepreryvnoj mnogourovnevoj podgotovki specialista*: monografiya. Moskva – Dimitrovgrad: Izdatel'stvo DITUD UlGTU, 2005.
6. Il'mushkin G.M., Minshin M.M. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov tehnicheskogo vuza kak faktor stanovleniya konkurentosposobnogo specialista atomnoj otrasli. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra rossijskoj akademii nauk. Cocial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2019; T. 21, № 66: 30-36.
7. Parhaeva O.V., Parhaeva O.V., Zharkova A.A. Fizkul'turno-ozdorovitel'naya kompetentnost' buduschih specialistov atomnoj otrasli. *English magazine "European Proceedings of Social and Behavioural Sciences"*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj konferencii «Research Paradigms Transformation in Social Sciences» (Web of Science). Irkutsk, 2018: 509-515.
8. Petrova S.N. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialistov. *Molodoj uchenyj*; 2011, № 10; T. 2: 173-175.
9. Talyzina N.F. Deyatel'nostnyj podhod k postroeniyu modeli specialista. *Vestnik vysshej shkoly*. 1986; № 3: 10-14.

Статья поступила в редакцию 12.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-425-428

Kelbikhanov R.K., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia)*

Muhidinov M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia) E-mail: muhidinov59@mail.ru*

Kulibekov N.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia)*

THE MAIN APPROACHES TO THE FORMATION OF DIGITAL SKILLS. The article is dedicated to an issue of developing digital skills in the process of teaching students of pedagogical specialties in the university education system. The concept of digital skill and concepts associated with it both in meaning and content are explored. Some classifications of these concepts are given and indicators and criteria for assessing the development of digital skills within the framework of theoretical and practical training of students are defined, presented in the form of a set of modules. The choice of research methods is determined by the peculiarities of studying informatization processes, as well as the peculiarities of the use of modern information technologies in the educational process, for which an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature was carried out, considering the descriptive method and the generalization method, taking into account the possibilities of system analysis and the interpretation method.

Key words: **digitalization, digital literacy, digital skills, classification of digital skills, digital transformation**

Р.К. Келбиханов, *канд. физ.-мат. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала*

М.Г. Мухидинов, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru*

Н.А. Кулибеков, *канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ

Статья посвящена вопросу формирования цифровых навыков в процессе обучения студентов педагогических специальностей в системе вузовского обучения. Исследуется понятие «цифровой навык» и понятия, привязанные к нему как по смыслу, так и по содержанию. Приводятся некоторые классификации этих понятий и определены показатели и критерии оценки сформированности цифровых навыков в рамках теоретической и практической подготовки студентов, представленные в виде набора модулей. Выбор методов исследования обусловлен особенностями изучения процессов информатизации, а также спецификой использования современных информационных технологий в образовательном процессе, для чего проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы с рассмотрением описательного метода и метода обобщения, учитывающих возможности системного анализа и метода интерпретации.

Ключевые слова: **цифровизация, цифровая грамотность, цифровые навыки, классификация цифровых навыков, цифровая трансформация**

Сегодня в социуме происходит информационная трансформация, которая сопровождается массовым проникновением цифровых технологий во все сферы деятельности человека. Актуализация этого процесса определяется необходимостью готовить общество к жизнедеятельности в среде, где доминируют цифровые устройства, а эффективная деятельность всего общества во многом определяется тем, как происходит процесс познания цифровых навыков. Таким образом, современному человеку для комфортного существования в современной среде необходимо овладеть цифровыми навыками, которые уже не являются инновациями, а выступают элементом его цифровой культуры во всех его сферах существования общества. Вопросы формирования цифровых навыков сегодня изучают все: педагоги, методисты, социологи, философы, психологи, культурологи и др., так как это сегодня актуально, важно, а промедление в решении этих проблем – жизненно важный вопрос [1–10].

Базовой целью современной системы образования является актуализация востребованных в цифровом социуме навыков у подрастающего поколения, которые должны определять не только факт получения документа о высшем образовании, но и образовательные результаты в форме базы цифровых навыков и их реализуемость. Информационная трансформация социума на пути достижения нового качества образования модернизирует традиционную модель обучения, в рамках которого вектор внимания ориентирован на увеличение области определения границ учения, формирование индивидуальной образовательной траектории и самообразование обучаемых в аспекте развития востребованных компетенций в общества на перспективу.

Цель нашего исследования – изучить основные подходы к формированию цифровых навыков.

Задачи: рассмотреть классификации понятий и определить показатели и критерии оценки сформированности цифровых навыков в рамках теоретической и практической подготовки студентов; выбрать методы исследования, обусловленные особенностями изучения процессов информатизации; рассмотреть методические подходы к формированию цифровых навыков.

Научная новизна: в статье рассмотрены методические подходы к формированию цифровых навыков, образующие взаимосвязанную структурную модель, которая удовлетворяет всем требованиям.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье изучен процесс формирования цифровых навыков в системе вузовского обучения студентов педагогических специальностей.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут представлять интерес для специалистов, занимающихся проблемами цифровизации образования в системе профессионального обучения.

По мере развития цифрового общества роль цифровых и информационных и коммуникационных технологий усиливается, что и определяет один из важнейших аспектов социальных запросов, стоящих перед образованием, – активное использование цифровых образовательных технологий и актуализация цифро-

вого обучения при формировании цифровых навыков. Именно эти показатели определяют качество образования сегодня, а массовое проникновение цифровых технологий во все сферы деятельности общества и переход от бумажной к цифровой модели образовательной среды определяет цифровую трансформацию социума как основной его тренд.

Современный человек является соучастником процесса цифровизации общества и в той или иной степени вовлечен в него, а цифровые технологии выступают важным инструментов его социализации в обществе. Поэтому его зависимость от цифровых технологий и экспоненциальный рост содержания цифрового контента актуализируют значимость формирования у него цифровых навыков. Хотя информационные технологии используются в образовании уже достаточное время, необходимость эффективного использования цифрового инструментария актуализировалось не так давно, поэтому есть необходимость в подготовке специалистов, владеющих им.

Реальная практика показывает, что многие учителя по-прежнему не используют все возможности информационных и цифровых технологий для решения образовательных задач, так как они не овладели полным набором необходимых цифровых навыков. При этом необходимо отметить, что цифровой вектор информационных навыков с каждым днем увеличивается в современных моделях обучения, так как цифровые инновации все глубже проникают во все его сферы жизни социума и образования.

Прежде чем актуализировать задачу формирования цифровых навыков, необходимо выявить содержание и иерархию терминов, связанных с понятием «цифровые навыки», а именно – «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность».

Цифровая компетенция – это набор цифровых навыков и знаний, необходимых для реализации профессиональной деятельности в цифровой среде. Цифровая компетентность – это набор знаний, навыков и установок, которые обеспечивают жизнедеятельность человека с помощью цифровых технологий. Глобальная информатизация образования актуализирует для педагогов две задачи: первая – развитие своих цифровых компетенций, а вторая – формирование цифровых навыков учащихся, необходимых им в цифровом обществе.

Некоторые исследователи цифровых навыков понимают их как компетенции пользования компьютером, Интернетом и готовность человека получать цифровые знания и умения. По мнению Н.Н. Трофимовой, содержание цифровых навыков определяется набором умений пользоваться имеющимися навыками и актуализировать свою базу знаний для анализа, выбора и осмысления данных с использованием цифровых технологий, т. е. это способность актуализировать информационные и цифровые технологии для решения профессиональных и социальных задач, для обеспечения эффективности своей жизнедеятельности [3].

В рамках ЮНЕСКО [4] цифровые навыки определены как континуум пользования коммуникационными средствами, цифровыми системами в целях поиска и управления данными; средство формирования и распространения цифрового контента для обеспечения сотрудничества и взаимодействия для решения задач широкого класса в системе творческой самореализации, образования, трудовой деятельности и социальной активности в целом.

Л.Л. Босовой [5] считает, что цифровая компетентность – это система умений и навыков, обеспечивающих эффективное и безопасное пользование цифровыми технологиями и сетевыми ресурсами, а цифровая грамотность опирается на цифровые компетенции как способность к решению широкого круга задач в сфере актуализации информационных технологий.

По нашему мнению, цифровую компетентность можно определить как набор навыков и умений взаимодействия с:

– цифровым контентом, в частности с умением поиска данных в сети, анализа и осмысления полученных сведений, трансформации данных, хранения базы данных, с использованием всех необходимых средств, в том числе и облачных технологий;

– компьютером и знаниями его базовых, периферийных дополнительных устройств (его структуры и содержания);

– любыми видами информации, умением проводить его анализ, проверку их качества, надежности, истинности и т. д.;

– онлайн-площадками и услугами как профессиональных, так и социальных.

Говоря о цифровой грамотности учителя, необходимо заметить, что она позволяет обеспечить увеличение области определения набора его функций и возможностей поиска новых средств и методов обучения. В содержание понятия «цифровая грамотность» входит расширенный круг знаний и навыков, компетенций и умений, применяемых в быту, при обучении и на работе в условиях цифрового социума, а именно – цифровая: идентичность; компетентность; самоактуализация; модель образования; система коммуникаций; структура педагогического творчества и науки.

Как известно, выбор методов исследования обусловлен особенностями изучения возможностей использования современных информационных технологий в образовательном процессе, с учетом этого нами проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы, рассмотрены описательный метод и метод обобщения, а также проведен системный и структурный анализ, метод интерпретации и смысловой реконструкции педагогических источников.

Использование цифровых технологий при реализации инновационного образования некоторые авторы (Л.М. Андрюхина, С.Н. Уткина и др.) рассматривают именно в рамках обработки больших массивов информации (big data); применения информационных ресурсов для формирования открытого образования; ограниченного пространства, времени и культурного поля как для обучающегося, так и для учителя; участия в масштабных творческих проектах всего социума; многомерного и открытого образовательного пространства [7].

Цифровые технологии выступают универсальными учебными средствами, которые можно адаптировать в рамки традиционной образовательной модели, но и может выступить новым образовательным инструментом, позволяющим решить новые задачи и формировать новые образы мышления, через цифровую трансформацию результатом которого является цифровое образовательное поле.

П.А. Лис считает, что цифровая трансформация – это внедрение программного кода в образовательную модель, позволяющую коренным образом изменить и любой процесс (в том числе и образовательный) с помощью современных информационных, коммуникационных и цифровых технологий [8].

Цифровые технологии позволяют формировать новые информационно-экологические системы с актуализированными образовательными параметрами, где ограниченность и информационный голод сменился доступностью для всех пользователей образовательных услуг; возможностью непрерывного управляемого контроля; расширением диапазона коммуникационных способов взаимодействия человека и машинами в рамках решения образовательных задач.

В условиях активного использования цифровых технологий в образовательной деятельности современный учитель должен исполнять различные функции и роли, например, друг, товарищ, помощник, менеджер, руководитель и собеседник. В процессе реализации этих функций он должен владеть широким набором цифровых навыков, от которых и зависит эффективность его педагогической деятельности.

Массовое проникновение и использование цифровых технологий и устройств определяет необходимость формирования востребованного уровня цифровой грамотности или даже культуры, а это все определяется именно цифровыми навыками и компетенциями. Современные сферы деятельности человека и пространство профессий ориентированы на актуализацию цифрового инструментария, эффективность использования которых во многом определяется активной базой цифровых навыков.

Описывая образовательные преимущества цифровых технологий перед другими педагогическими средствами, Х.Н. Ашимова отмечает, что они реализуют быстрый доступ к востребованной информации; формируют базовые навыки по работе с литературными источниками; обеспечивают преподавателю автоматизацию или упрощение рутинных каждодневных операций; позволяют трансформировать дидактические модули в различные формы и модели обучения; формируют культуру работы с информацией; обеспечивают доступность обучения широкому спектру пользователей, которые в традиционных моделях не имеют такой возможности (как пример, дистанционное образование) [10].

Хаблиева С.Р., Каргиева З.К. полагают, что специалисты должен владеть базовым набором цифровых навыков, а в частности, эти навыки могу быть общеобразовательными, базовыми (специальными и общими) и факультативными [11]. По их мнению, развитие общеобразовательных навыков должно проводиться еще в период школьного обучения, и у ребенка должна быть сформирована компьютерная грамотность, в рамках которой он должен уметь пользоваться персональным компьютером, Интернетом с учетом личных и образовательных задач. Будущий же специалист, окончивший вуз, должен обладать основными цифровыми навыками, а общими навыками должны владеть все, независимо от профиля. Специальные цифровые навыки необходимы для решения профессиональных задач. Профессиональные цифровые навыки у каждой специальности имеют свой набор и своё содержательное наполнение, которые нуждаются в постоянном развитии на перспективу.

Пользовательские цифровые навыки подразумевают способность человека пользоваться приложениями и устройствами, обеспечивающими доступ к онлайн-платформам, а также осознанное использование цифровых технологий при решении бытовых и полупрофессиональных задач.

Специализированные цифровые навыки подразумевают наполнение профессиональных компетенций представителей высокотехнологичных IT-ориентированных специальностей, таких как веб-дизайнеры, программисты, разработчики, аналитики больших объемов информации и пр.

Описанные выше пользовательские цифровые навыки можно получать при формальном обучении, изучая самостоятельно или при помощи сотрудников. Эти навыки обеспечивают межличностную коммуникацию, позволяют быстрее и легче получить частные и государственные услуги.

Промежуточные цифровые навыки позволяют использовать цифровые технологии в «существенной и выгодной форме», так как их потребность зависит от сферы его деятельности и потребностей.

Продвинутые цифровые навыки чаще всего необходимы специалистам узкого профиля, например, в области компьютерного программирования, для создания программного обеспечения, анализа информации и управления сетями. Чем глубже цифровизация социума, тем больше количество и объем продвинутых навыков и профессий, в которых они требуются. Самые современные

комплексы навыков представлены искусственным интеллектом (ИИ), крупными данными, кибербезопасностью, цифровым предпринимательством, интернетом вещей (IoT), виртуальной реальностью (VR). Если вчера это знали и понимали только узкие специалисты, то сегодня круг его пользователей очень широк.

Для того чтобы выработать востребованные и требующиеся для работы профессионала цифровые навыки, следует актуализировать современные стратегии и инновационные подходы, среди которых проектный подход является наиболее реализуемым в условиях цифровой трансформации образования.

Необходимо учитывать, что сегодня у учащихся школ при прохождении курсов «Информатика и ИКТ», «Искусство», «Технология» большинство пользовательских базовых цифровых навыков формируются в соответствии с ФГОС основного общего образования.

Для закрепления и восполнения пробелов на предыдущих этапах существуют определенные требования к изучению предметной сферы «Математика и информатика» на уровне среднего общего образования, в рамках которого необходимо выработать у учащихся представления о значении информатики и информационно-коммуникационных технологий в современном цифровом мире.

Проводя промежуточную итоговую линию, мы можем утверждать, что цифровые навыки – это востребованная составляющая современного социума и его представителей: независимо от профиля и возраста используются смартфоны, Интернет, оказываются финансовые услуги, осуществляется дистанционное обучение. Эти навыки необходимы обучающимся любой подготовки, любому процессу – в ходе представления учебных материалов (учителем), подготовки реферата, презентации (студентом), подготовки.

Сегодня нет профессии в обществе, где не требовались бы цифровые навыки, и цифровой контент становится все более популярным, следовательно, актуализируется потребность в необходимом уровне цифровой грамотности. Актуализация цифровых навыков – это результат проникновения в обучение новых видов дидактических средств и инструментов, которые опираются на информационные технологии, а именно – мобильные телефоны, цифровые приложения, чат-боты, системы искусственного интеллекта, технологии виртуальной и дополненной реальности и др.

Учитывая, что технологии обновляются с высокой скоростью, можно говорить о том, что цифровое пространство, цифровые компетенции, следовательно, и цифровые навыки являются не статическими характеристиками, а динамической системой, которую необходимо периодически обновлять с учетом возможностей проектного метода в цифровой среде и изменений заказа социума.

Поэтому будущим специалистам со сформированными цифровыми навыками в своей дальнейшей жизнедеятельности необходимо корректировать свою работу с учетом актуализированных инноваций современной экономики с формированием переходных и перспективных цифровых навыков. Для структурирования и нормирования иерархии цифровых навыков необходимо определить градацию уровней наличных цифровых навыков, а также промежуточных и перспективных. Для оценки на практике уровня сформированности цифровых навыков у будущих специалистов необходимо создать так называемую оценочную шкалу с заранее заданными весовыми характеристиками (шкала от 1 до 10). Для формирования контрольных вопросов можно использовать апробированные (традиционные) методики, т. е. предложить вопрос и несколько ответов, среди которых имеется правильный.

Приведем пример уровней развитости цифровых навыков, градацию которых мы определили следующим образом: начальный, основной, продвинутый, высокий, экспертный.

Опишем содержательное наполнение критериев развитости каждого из этих уровней.

1. *Начальный уровень* характеризуется неустойчивым проявлением компетенций и умений. В рамках решения практических задач человек показывает осознанность в проявлении навыков, но чувствуется их необработанность и отсутствие опыта.

2. *Основной уровень* – человек вполне уверенно актуализирует необходимые навыки и без ошибок их использует в нестабильных условиях.

3. *Продвинутый уровень* позволяет будущему специалисту решать более сложные задачи, в рамках которых он должен актуализировать не отдельные изолированные навыки, а формировать из них алгоритмы решения необходимых задач.

4. *Высокий уровень* развитости цифровых навыков дает возможность будущему специалисту перекрыть весь набор базовых профессиональных задач из его предметной области и использовать для их решения несколько алгоритмов, оптимально решающих данную задачу.

5. *Экспертный уровень* отличается от других наличием творческих компонентов, которые проявляются в том, что специалист в процессе решения профессиональных задач не просто предлагает оптимальное их решение, но и генерирует новые идеи, в рамках которых проявляются инновационные цифровые навыки, не прописанные в теории и практике. Эти проявления аналитического мышления не всегда можно прописать или изложить на бумаге в форме алгоритмов или рецептов.

Методика встраивания новых цифровых навыков в базу будущего специалиста может осуществляться по описанной выше иерархии с использованием предыдущего уровня как стартовая площадка для следующей, при этом не следует забывать про рекурсивные процедуры. Для устойчивости этого процесса необходимо чередование практических и теоретических модулей. Содержательное наполнение этих модулей в качестве варианта предлагаем в следующей редакции.

Модуль 1. Нормативная и методическая основа актуализации модели цифровой подготовки специалиста для инновационной экономики.

Модуль 2. Теоретические базы формирования цифровых и дистанционно-образовательных технологий экспертной среды.

Модуль 3. Изучение профессиональной среды по профилю и дидактические, психологические, гигиенические требования к ней.

Модуль 4. Обзор профессионально ориентированных цифровых ресурсов.

Модуль 5. Актуализация облачных платформ и цифровых аппаратных и программных средств для формирования профессиональной документации.

Модуль 6. Цифровая безопасность современной экономики: проблемы, решения и перспективы.

Таким образом, цифровые навыки – это способность современного человека жить, работать и отдыхать в современном обществе. Способность реализации цифровых навыков делает современного человека востребованным во всех сферах его деятельности – в социуме и в профессиональной сфере. Цифровые навыки – это необходимый и достаточный набор знаний, умений, способствующий работе с цифровыми технологиями, которые определяют успешность и эффективность его жизнедеятельности в различных сферах современного общества.

Поскольку отдельные цифровые навыки необходимы в любой форме человеческой деятельности, в глобальном плане их можно разделить на две большие группы – пользовательские и профессиональные, хотя каждая из этих групп имеют множество подуровней и подгрупп.

В условиях высшего профессионального образования необходимо заложить динамическое ядро базы цифровых навыков, а динамический характер ядра определяется навыками, знаниями реструктуризации (обновления, модернизации) старых навыков и формирования новых. Поэтому будущих специалистов (студентов) необходимо научить обновлять свою базу цифровых навыков; если речь идет об учителях, то их надо обучать этому на специальных курсах повышения квалификации.

Поэтому нужно формировать у будущих специалистов динамическое ядро цифровых навыков – это задача системы высшего профессионального образования («закладка фундамента»), которое (т. е. ядро) будет в дальнейшем структурироваться в зависимости от того, как складывается жизнь конкретного специалиста (интересы, профессия, круг друзей, семья). Необходимо каждому осознать, что от уровня сформированности цифровых навыков зависит не только успешность его профессиональной деятельности, но и практически вся жизнь.

Библиографический список

1. Чагдурова Э.Д., Магомерзаев Х.А., Мухидинов М.Г. Социализация личности в цифровом социуме. *Ежегодная итоговая научно-практическая конференция научно-педагогических работников:* сборник материалов конференции. Грозный, 2023: 24–28.
2. Мухидинов М.Г., Магомерзаев Х.А., Дзамыхов А.Х. Использование цифровых технологий для решения уравнений графическим способом. *Современные вопросы взаимодействия образования, науки и общества:* материалы IX научно-практической конференции. Махачкала, 2023: 155–160.
3. Трофимова Н.Н. Цифровая грамотность и цифровые навыки в контексте трансформации системы образования. *Крым.* Альманах. 2021; № 27: 78–86.
4. *Навыки для взаимосвязанного мира*. *Концептуальная записка. Неделя мобильного обучения.* Юнеско, 2018. Available at: https://ru.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-ru_final_0.pdf
5. Босова Л.Л. О подходах к формированию цифровых навыков обучающихся на уровне общего образования. М*еждународный конгресс по информатике: информационные системы и технологии (в образовании):* материалы Международного научного конгресса. Минск, 2020: 47–58.
6. Мухидинов М.Г., Абдулаева Х.С., Чагдурова Э.Д. Учитель цифрового социума. *Современные вопросы взаимодействия образования, науки и общества:* материалы IX научно-практической конференции. Махачкала, 2023: 120–123.
7. Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры. *Образование и наука.* 2020; № 22 (3): 116–147.
8. Лис П.А. Проблемы трансформации образования в контексте цифровой экономики проблемы трансформации образования в контексте цифровой экономики. *Цифровая трансформация образования:* электронный сборник тезисов докладов 1-й научно-практической конференции. 2018: 461–464.
9. Янг Ш. *От «подрыва» к инновациям: о будущем МООК*. Перевод с английского. *Вопросы образования.* 2018, № 4: 21–43.

10. Ашимова Х.Н. Цифровые технологии как метод формирования информационных навыков студентов в процессе обучения. *Globus.* 2020; № 3 (49): 13–16.
11. Хаблиева С.Р., Каргиева З.К. Формирование навыков использования в образовательном процессе современных средств обучения и электронных образовательных ресурсов с учетом требований ФГОС. *Информатика и образование.* 2013; № 10 (249): 77–82.

References

1. Chagdurova `E.D., Magomerzaev H.A., Muhidinov M.G. Socializaciya lichnosti v cifrovom sociume. *Ezhegodnaya itogovaya nauchno-prakticheskaya konferenciya nauchno-pedagogicheskih rabotnikov:* sbornik materialov konferencii. Groznyj, 2023: 24-28.
2. Muhidinov M.G., Magomerzaev H.A., Dzamyhov A.H. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij dlya resheniya uravnenij graficheskim sposobom. *Sovremennye voprosy vzaimodejstviya obrazovaniya, nauki i obschestva:* materialy IX nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2023: 155-160.
3. Trofimova N.N. Cifrovaya gramotnost' i cifrovye navyki v kontekste transformacii sistemy obrazovaniya. *Krym.* Al'manah. 2021; № 27: 78-86.
4. *Navyki dlya vzaimosvyazannogo mira. Konceptual'naya zapiska. Nedelya mobil'nogo obucheniya.* Yunesko, 2018. Available at: https://ru.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-ru_final_0.pdf
5. Bosova L.L. O podhodah k formirovaniyu cifrovyh navykov obuchayuschihsya na urovne obschego obrazovaniya. Me*zhdunarodnyj kongress po informatike: informacionnye sistemy i tehnologii (v obrazovanii):* materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Minsk, 2020: 47-58.
6. Muhidinov M.G., Abdulaeva H.S., Chagdurova `E.D. Uchitel' cifrovogo sociuma. *Sovremennye voprosy vzaimodejstviya obrazovaniya, nauki i obschestva:* materialy IX nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2023: 120-123.
7. Andryuhina L.M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaahmedov A.M. Cifrovizaciya professional'nogo obrazovaniya: perspektivy i nezrimye bar'ery. *Obrazovanie i nauka.* 2020; № 22 (3): 116-147.
8. Lis P.A. Problemy transformacii obrazovaniya v kontekste cifrovoj `ekonomiki problemy transformacii obrazovaniya v kontekste cifrovoj `ekonomiki. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya:* `elektronnyj sbornik tezisov dokladov 1-j nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 461-464.
9. Yang Sh. *Ot «podryva» k innovaciyam: o buduschem MOOK.* Perevod s anglijskogo. *Voprosy obrazovaniya.* 2018, № 4: 21-43.
10. Ashimova H.N. Cifrovye tehnologii kak metod formirovaniya informacionnyh navykov studentov v processe obucheniya. *Globus.* 2020; № 3 (49): 13-16.
11. Hablieva S.R., Kargieva Z.K. Formirovanie navykov ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe sovremennyh sredstv obucheniya i `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov s uchetom trebovanij FGOS. *Informatika i obrazovanie.* 2013; № 10 (249): 77-82.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

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 81.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-430-433

***Akhmadullina I.R.**, senior teacher, Ufa Univercity of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ilyusa21@yandex.ru*

FUNCTIONAL FEATURES OF ECONOMIC VOCABULARY IN BASHKIR, RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. The article considers functional features of economic vocabulary on the example of Bashkir, Russian and Chinese journalistic texts. Insufficient knowledge of economic terms in the comparative aspect on the material of different structural languages determined the relevance of this work. Economic vocabulary is an area of lexicology that has not received due attention in Bashkir linguistics, in particular, in a comparative way. The analysis of the material shows that the peculiarities of economic vocabulary include the functioning of nominative, significative, semasiological, communicative, pragmatic, informational, influencing, popularizing functions in journalistic texts and the absence of emotional labeling of economic terms. Lexical units in the functional aspect demonstrate the ability to convey the basic realities, concepts, phenomena, processes of the economy.

Key words: **Bashkir language, Russian language, Chinese language, economic vocabulary, term**

***И.Р. Ахмадуллина**, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ilyusa21@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В БАШКИРСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассмотрены функциональные особенности экономической лексики на примере башкирских, русских и китайских публицистических текстов. Недостаточная изученность экономических терминов в сопоставительном аспекте на материале разноструктурных языков определила актуальность данной работы. Экономическая лексика является той областью лексикологии, которая не получила должного внимания в башкирском языкознании, в частности в сравнительном ключе. Анализ материала показал, что к особенностям экономической лексики следует отнести функционирование в публицистических текстах номинативной, сигнификативной, семасиологической, коммуникативной, прагматической, информационной, воздействующей, популяризаторской функций и отсутствие эмоциональной маркированности экономических терминов. Лексические единицы в функциональном аспекте демонстрируют способность передачи основных понятий и процессов экономики.

Ключевые слова: **башкирский язык, русский язык, китайский язык, экономическая лексика, термин**

Как известно, понятие «термин» с давних пор привлекает внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Современные филологические исследования рассматривают как общие характеристики и свойства терминов, так и структурно-морфологические и лексико-семантические свойства терминов разных терминосистем [1, с. 173].

В настоящее время проблема лингвистического исследования экономической лексики является актуальной: тексты экономической направленности существенно влияют на экономическую ситуацию в стране, функционирование рынка, экономические процессы, и, соответственно, все, что происходит в экономике, отражается в языке, выражаясь в виде появления новых терминов и понятий. Особую значимость в исследовании приобретает поиск ключевых точек развития и функционирования данного рода лексики в разноструктурных языках и иноязычных культурах.

В русской лингвистике отмечается ряд работ, рассматривающих происхождение экономической лексики [2; 3] и изучающих вопросы заимствования экономических терминов [4]. Существуют также работы, посвященные способам образования [5; 6] и функционально-семантическим особенностям экономических терминов в русском языке [7; 8; 9]. Необходимо отметить, что в русском языкознании имеется немало лексикографических трудов по экономической терминологии [10–13].

В башкирском языкознании изучение экономической лексики представлено лишь в отдельных работах: лексикографическом труде Ф.Н. Гарипова и З.Г. Ураксина «Русско-башкирский словарь экономических терминов», содержащем около 7 700 слов и словосочетаний [14], и в обзорных статьях лингвистического характера [15].

В китайском языке экономическая лексика исследуется в большей степени в словообразовательном аспекте [16; 20]. Как отмечают исследователи, самыми продуктивными способами образования и пополнения экономической лексики китайского языка являются словосложение, аффиксация и иностранные заимствования.

Цель данной статьи – рассмотрение функциональных особенностей языковых единиц экономической лексики на материале башкирской, русской и китайской периодики.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1) охарактеризовать понятия «термин» и «экономическая лексика»; 2) рассмотреть сферу функционирования языковых единиц экономической направленности на примере башкирских, русских и китайских газетных статей за 2020–2023 годы.

Научная новизна исследования состоит в том, что нами делается попытка определить особенности функционирования экономических терминов в публицистическом тексте на материале русского, башкирского и китайского языков.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит вклад в лексикологию, в частности в терминологию башкирского языка, описывая в сопоставительном аспекте функционирование общеязыковых явлений в разноструктурных языках.

Практическая ценность состоит в том, что её результаты могут быть использованы для преподавания дисциплин по лексикологии, терминоведении и теоретическим вопросам СМИ в башкирском, русском и китайском языках.

Рост всестороннего интереса к экономической сфере обусловлен в основном сложностью экономической ситуации во всем мире. Как справедливо отмечает А.А. Прошина, интерес к экономической тематике стал одной из примет современной действительности [21], а экономические термины представляют собой «хронологические маркеры происходящих перемен» [22, с. 365]. Так, экономическая тема занимает важное место в изданиях, рассчитанных не только на специалистов, но и на массового адресата.

Под экономической лексикой, вслед за Н.В. Черниковой, нами понимаются «словесные единицы, в семантическую структуру которых входит эксплицитно или имплицитно представленная сема «экономический», т. е. связанный с экономикой или имеющий отношение к экономике [23, с. 5].

Следует отметить, что значительную часть изданий занимают газетные статьи экономического содержания, что проявляется в широком использовании специальной лексики: *экономика* (рус.) – *иҡтисад* (башк.) – '经济' (китайск.); *экономика сельского хозяйства* (рус.) – *ауыл хужалығы иҡтисады* (башк.) – '农业经济 ' (китайск.); *цена* (рус.) – *хаҡ* (башк.) – '价格 ' (китайск.); *штрихкод* (рус.) – штрихкод (башк.) – '条形码 ' (китайск.); *внутренний рынок* (рус.) – 'эске баҙар' (башк.) – '国内市场' (китайск.); *валютный рынок* (рус.) – 'валюта баҙары' (башк.) – '外汇市场' (китайск.); *оптовые закупки* (рус.) – 'күмәртәләп һатып алыуҙар' (башк.) – '批购' (китайск.) и др.

Огромную роль играют заголовки статей с экономической лексикой, прежде всего, для привлечения внимания читателя и обеспечения существования самой газеты. Например:

1. Башҡортостанда ***эш хаҡы*** *артҡан* (башк.) 'В Башкортостане увеличилась **заработная плата**' (*Башҡортостан.* 2023; 11 октября); *Башҡортостан Хөкүмәте Премьер-министры Андрей Назаров* ***Ауыл хужалығы һәм эшкәртеү сәнәғәте*** *хеҙмәткәрҙәре көнө менән ҡотланы* (башк.). 'Премьер-министр Правительства Башкортостана Андрей Назаров поздравил с Днем работников **сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности**' (*Башҡортостан.* 2023; 8 октября); *Башҡортостан* ***инвестиция үҫеше*** *лидерҙары иҫәбендә* 'Башкирия в числе лидеров **инвестиционного развития**' (там же) и др. [24].

2. Wildberries отменил комиссию за ***оплату картами*** *Visa и Mastercard* (*Комсомольская правда.* 2023; 13 октября); ***Развитие энергетики*** *России нуждается в механизме* ***привлечения инвесторов*** (*Комсомольская правда.* 2023; 13 октября); *Сфера* ***энергетики*** *стала фундаментом* ***экономического роста*** *и благосостояния граждан* (*Комсомольская правда.* 2023; 12 октября); *ВЦИОМ назвал наиболее значимые исследовательско-***консалтинговые*** *проекты 2023 года* (*Комсомольская правда.* 2023); ***Доллар*** *упал ниже 97* ***рублей****: Вот как работает новый указ президента о* ***продаже валюты*** (*Комсомольская правда.* 2023; 11 октября.); *Развитие* ***экономики*** *России требует реализации потенциала* ***гидроэнергетики*** (*Комсомольская правда.* 2023; 11 октября.); ***Цены*** *на бензин и дизельное топливо снизились в 81 регионе России* (*Комсомольская правда.* 2023; 9 октября) [25].

3. 多只**基金**取消大额限购 知名百亿**基金**现身其中 'Ряд **фондов** отменили масштабные ограничения на покупки, и среди них появились известные **фонды** на 10 миллиардов' (经济参考报. 2023; 16 октября), [经济参考报]; **ETF**总规模已超2万亿元 主流宽基指数ETF成为外资配置标的 'Общий размер **ETF (биржевой инвестиционный фонд)** превысил 2 трлн юаней, и основные индексные ETF на широкой основе стали объектом распределения иностранных **инвестиций**' (经济参考报. 2023; 10 октября) [27].

В башкирских, русских и китайских текстах публицистического характера лексические единицы могут выполнять следующие функции:

а) номинативную, в которой единицы экономической подсистемы обозначают объекты данной области деятельности человека: ***чек*** *– Башҡортостанда электрон* ***чектар*** *һаны 22 процентҡа өткән* 'Количество электронных **чеков** в Башкирии достигло 22 процентов' (Аҡса менән иҫәпләшкә был хаҡта онотмағыҙ. *Башҡортостан.* 2022; 22 июня) [24]; *Вырос и средний* ***чек*** *на ювелирные изделия – 10% на обручальные кольца и 8% на помолвочные* (Спрос на обручальные кольца в Петербурге вырос на 7%. *Коммерсантъ.* 2023; 15 октября) [26]; 在活动现场，浙江英特药业有限责任公司、华东医药股份有限公司、杭州中美华东制药有限公司、杭州龙田供应链管理有限公司、杭州凯大催化金属材料股份有限公司等32家企业作为代表上台领取**支票**。'На месте проведения мероприятия 32 компании, такие как ООО «Чжэцзянская Yingte фармацевтическая компания", ОАО "Восточно-китайская фармацевтическая компания, ООО "Ханчжоуская китайско-американская фармацевтическая компания", ООО" Ханчжоу Longtian Supply Chain Management" и ОАО "Ханчжоу Kaida Catalytical Metal Materials", вышли на сцену в качестве представителей для получения **чеков'** (中国日报网. 2023; 23 августа) [29]; ***сертификат*** *– **Сертификат** алыу өсөн ғариза менән республика халыҡҡа социаль ярҙам күрһәтеү үҙәге филиалына йәки күп функциялы үҙәккә мөрәжәғәт итергә кәрәк* 'Для получения **сертификата** необходимо обратиться с заявлением в филиал Республиканского центра социальной поддержки населения или в МФЦ' (Пенсионерҙарға сертификат бирелә. *Башҡортостан.* 2023; 17 сентября) [24]; *У нас развита система жилищных* ***сертификатов****, которые касаются льготных категорий* (Сит ил баҙарына юл киңәйә. *Башҡортостан.* 2023; 12 октября) [26]; "有了这份**证明**，就能减少海外客户对我们的质疑，最大程度取得客户对我们延期交货的谅解。'Обладая этим **сертификатом**, мы можем развеять сомнения зарубежных клиентов в отношении нас и добиться от них максимально полного понимания нашей задержки с доставкой' (*经济参考报.* 2023; 20 августа) [27]; ***банкнота*** *– Дөйөм суммаһы 50903,15 долларлыҡ, йәмғеһе 526 купюра (**банкнота**) тәшкил иткән* 'Общая сумма составила 50903,15 долларов, в том числе 526 купюр (**банкнот**)' (Ҙур аҡса менән Ташкентҡа осмаҡ булған. *Башҡортостан.* 2022; 2 сентября) [24]; *Банк России представит обновленные* ***банкноты*** *номиналом 1000 и 5000 руб.* (Банк России выпускает обновленные банкноты. *Коммерсантъ.* 2023; 15 октября) [26]; 手里数着**钞票**，脸上洋溢着笑. 'Пересчитывает **банкноты** в руке с улыбкой на лице' (经济参考报. 2022; 03 мая от) [27] и др.;

б) сигнификативную, актуализирующую значение каждой из лексических единиц, организующих экономическую терминосистему, к примеру:

1) деятеля: ***экономист*** *– Һәр командала консул,* ***иҡтисадсы****, юрист һәм матбуғат секретары билдәләнде* 'В каждой команде определили консула, **экономиста,** юриста и пресс-секретаря' (Йәштәрҙең тәҡдимдәре бик ҡыҙыҡлы булды. *Башҡортостан.* 2023; 25 июня) [24]; ***Экономисты*** *Федеральной резервной системы США предполагают, что эффект недооценен: предположительно, он является сейчас главным механизмом мирового бизнес-цикла, а действия Минфина США и ФРС лишь сглаживают последствия работы этого механизма* (Доллар все стерпит. *Коммерсантъ.* 2023; 12 октября) [26]; 多位**经济专家**认为，数字经济的快速发展和元宇宙的崛起，正在重塑我们的商业和社会，而下一代互联网基础建设则是支撑这一切的重要基石。'Многие экономисты считают, что быстрое развитие цифровой экономики и расцвет метавселенной меняют наш бизнес и общество, и строительство интернет-инфраструктуры следующего поколения является важным краеугольным камнем для поддержки всего этого' (数字经济和元宇宙正重塑现代商业. *经济参考报*. 2023; 22 сентября) [27]; ***производитель*** *– Былтыр конкурста республикабыҙҙың 24 муниципаль берекмәһенән 54 бренд, 123* ***етештереүсе*** *ҡатнашҡан. Ойоштороусылар* ***етештереүселәрҙе,*** *бәләкәй һәм урта эшҡыуарлыҡ вәкилдәрен "Беҙҙең бренд. Халыҡ танылыуы" конкурсында ҡатнашырға саҡыра.* 'В прошлом году в конкурсе приняли участие 54 бренда, 123 **производителя** из 24 муниципальных образований нашей республики. Организаторы конкурса приглашают принять участие в конкурсе «Наш бренд. Народное признание» **производителей,** представителей малого и среднего бизнеса' (Конкурста ҡатнашам тиһәң. *Башҡортостан.* 2023; 10 октября) [24]; *К тому же для* ***производителей*** *это новые перспективы: «Использование инновационных технологий открывает новые рынки»* (Форум INNOFOOD 2023 в Сочи. *Коммерсантъ.* 2023; 13 октября) [26]; 2023年9月份，全国工业**生产者**出厂价格同比下降2.5%，环比上涨0.4%；工业生产者购进价格同比下降3.6%，环比上涨0.6%。1—9月平均，工业生产者出厂价格比上年同期下降3.1%，工业生产者购进价格下降3.6%。'В сентябре 2023 года отпускные цены промышленных производителей по всей стране упали на 2,5% в годовом исчислении и выросли последовательно на 0,4%; закупочные цены промышленных производителей упали на 3,6% в годовом исчислении и выросли последовательно на 0,6%' (2023年9月份工业生产者出厂价格同比下降2.5% 环比上涨0.4%。新华网 2023; 13 октября) [28]; ***потребитель*** *– Беҙ тормошта һәммәбеҙ ҙә* ***ҡулланыусы.*** *Мәҫәлән, берәй тауар һатып алабыҙ, кредит рәсмәләштерәбеҙ, косметолог хеҙмәтенән файҙаланабыҙ* 'Мы все **потребители** по жизни. Например, приобретаем какой-то товар, оформляем кредит, пользуемся услугой косметолога' (Шылтыратығыҙ борсоған һорауығыҙға яуап алығыҙ. *Башҡортостан.* 2023; 03 февраля) [24]; *Активность* ***потребителей*** *постепенно начинает снижаться, констатируют аналитики* (Рост цен на новостройки в России замедлился. *Коммерсантъ.* 2023; 15 октября) [26]; "感恩国家对民营企业的大力扶持，对提升消费信心、促进消费增长方面的政策支持，感恩合作伙伴的携手同行，感恩**消费者**的支持与信任。'Благодарность стране за сильную поддержку частных предприятий, политическую поддержку для повышения доверия потребителей и стимулирования роста потребления, благодарность партнерам за то, что они идут рука об руку, и благодарность потребителям за их поддержку и доверие' (*经济参考报*. 2023; 16. октября) [27] и др.;

2) действия: ***закупать*** *– Быйыл 50 автобус* ***һатып алыу*** *ҡуҙаллана* 'В этом году планируется **закупить** 50 автобусов' (Яңы автобустар 16 меңдән ашыу рейс яһаған. *Башҡортостан.* 2023; 28 марта) [24]; *Поставщики стали заранее* ***закупать*** *продукцию, чтобы без проблем в будущем избежать существенного роста цен на нее* (Обоснование контрактных цен. *Коммерсантъ.* 2023; 14 октября) [26]; 杨叶介绍，**购买产品**，京东健康从搜索、导购指南和产品主图介绍环节，分别增加商品说明、营养成分表、购买评价等内容，帮助用户更全面地了解产品信息。'Ян Йе (генеральный менеджер отдела здорового питания и медицинской помощи компании Jingdong Health) сообщил, что при закупке продукции Jingdong Health будет добавлять описания продуктов, таблицы содержания питательных веществ, оценки покупок и другой контент из поиска, руководства по покупкам и ссылок на ознакомление с основным изображением продукта, чтобы помочь пользователям более полно понять информацию о продукте' (*经济参考报.* 2023; 16 октября) [27] и др.;

3) признак: ***экономическая выгода*** *– "Цемикс" заводының республикаға һәм үҙе урынлашҡан төбәккә* ***иҡтисади отош*** *биреүе бәхәсһеҙ* 'Бесспорно, что завод "Цемикс" предоставляет **экономическую выгоду** республике' (Уңғандарҙы ҡайҙан йәлеп итергә икәнен беләбеҙ. *Башҡортостан.* 2021; 28 сентября) [24]; *Проект уже доказал свою популярность у потребителей, а также* ***экономическую выгоду*** *для банка* («Оранжевое» серебро. *Коммерсантъ.* 2023; 5 октября) [26]; 为守住质量宁愿出让**经济利益**.'Ради того чтобы защитить качество, я бы предпочел уступить экономической выгоде' (*经济参考报*. 2023; 16 июня) [27] и др.;

в) семасиологическая, в которой лексические единицы экономики выражают экономические объекты и понятия: ***инфляция*** *– 2023 йылдың августында төбәктә йыллыҡ* ***инфляция*** *июлдәге 2,8 проценттан 3,7 процентҡа тиклем күтәрелгән* 'В августе 2023 года годовая **инфляция** в регионе выросла с 2,8 процента в июле до 3,7 процента' (Хаҡтар арта, хаҡтар арта. *Башҡортостан.* 2023; 21 сентября) [24]; Темпы роста **инфляции** в большинстве стран снижаются, но базовая **инфляция** по-прежнему устойчиво высокая (от 14.10.2023) [26]; 新华社堪培拉5月9日电（记者岳东兴）澳大利亚国库部长吉姆·查默斯9日公布下一财年（2023年7月至2024年6月）政府预算案，强调**通货膨胀**仍然是当前"主要经济挑战"，预计澳经济增长将放缓。'Информационное агентство Синьхуа, Канберра, 9 мая (репортер Юэ Дунсин). Министр финансов Австралии Джим Чалмерс 9 числа объявил правительственный бюджет на следующий финансовый год (с июля

2023 по июнь 2024), подчеркнув, что инфляция по-прежнему является текущей “серьезной экономической проблемой”, и ожидается, что экономический рост Австралии замедлится’ (澳政府公布新财年预算案 通货膨胀仍是主要挑战。*新华网*。2023; 9 мая) [28] и др.;

г) коммуникативная, которая способствует общению со специалистом в области экономики, что предполагает знание экономической лексики;

д) прагматическая, в которой общение осуществляется с использованием общеупотребительной, общенаучной лексики и собственно экономических терминов. Следует отметить, что общенаучная лексика, попадающая в экономическую систему, способна утратить свою полисемичность и приобрести семантические особенности экономических терминов. Например: ***капитал*** *– Тауарҙар етештереү буйынса бизнесты ойоштороу ауыр, сөнки ул күп рәхсәт документтарын һәм* ***капитал*** *талап итә, табышты ла шунда уҡ килтермәй.* ‘Сложно организовать бизнес по производству товаров, так как он требует большого количества разрешительных документов и **капитала,** а выручку сразу не приносит’ (Салауатта бетондан продукция етештерелә. *Башҡортостан.* 2023; 13 октября) [24]; *Компания, развивающая курорт «Губаха», увеличила уставный* ***капитал*** *еще на 50 млн рублей* (*Коммерсантъ.* 2023; 14 октября) [26];《经济参考报》记者10月13日从北京证券交易所（简称“北交所”）获悉，为贯彻落实党中央、国务院关于建设西部金融中心的重大决策部署，持续优化重庆多层次**资本**市场服务，助力重庆创新型中小企业抢抓改革机遇，近日，北交所、全国股转公司联合重庆市金融局、市经信委、重庆证监局、重庆股权服务集团等共同开展北交所“三服务”重庆行系列活动，并为重庆“专精特新”专板揭牌。‘Корреспондент «Экономических справочных новостей» узнал от Пекинской фондовой биржи (далее именуемой “Пекинская фондовая биржа”) 13 октября, что для реализации важных решений и развертывания Центрального комитета партии и Государственного совета по строительству западного финансового центра Чунцин продолжит оптимизировать свои многоуровневые услуги на рынке капитала и поможет инновационным малым и средним предприятиям Чунцина воспользоваться возможностями реформ’ (*经济参考报*. 2023; 13 октября) [27] и др.; ***рынок*** *– Конференцияла Ҡытай* ***баҙарына*** *сығыуҙың перспективалы пландарын тикшерҙеләр, шулай уҡ урындағы партнерҙар менән эш үҙенсәлектәрен билдәләнеләр.* ‘На конференции обсудили перспективные планы выхода на китайский **рынок,** а также отметили особенности работы с местными партнерами’ (Салауатта бетондан продукция етештерелә. *Башҡортостан.* 2023; 13 октября) [24]; *Повышенный спрос на сегодняшний день связан в первую очередь с тем, что с* ***рынка*** *ушло много масс-маркет брендов* (Бизнес показывает себя. *Коммерсантъ.* 2023; 12 октября) [26]; 近年来，在政策支持和需求驱动下，我国居民的营养健康意识有了大幅提升，中国营养保健消费**市场**的增长潜力和发展动力得到进一步释放。‘В последние годы благодаря политической поддержке и спросу осведомленность наших жителей о питании и здоровье значительно повысилась, а потенциал роста и динамика развития потребительского рынка питания и здоровья в Китае получили дальнейшее развитие’ (*经济参考报*. 2023; 16 октября) [27] и др.;

е) информационная, которая выражается в стремлении сообщать о свежих экономических новостях в кратчайший срок, поскольку значимые факты и явления экономики изменяются с течением времени;

ж) воздействующая, в которой создается определенное общественное мнение об экономике;

з) популяризаторская, которая информирует о текущих экономических событиях и проблемах.

Одной из важных функциональных особенностей экономических лексических единиц в башкирском, русском и китайском языках является отсутствие их эмоциональной маркированности. Несомненно, экономическая лексика включает в себя специальные экономические термины и понятия, но при этом в ней отсутствуют неуместные художественные выразительные средства.

Таким образом, экономическая лексика употребляется и в области живого языка, и в специальной терминосфере. Анализ башкирско-русских и китайских изданий показал, что исследуемые лексические единицы в функциональном аспекте демонстрируют способность передачи основных понятий, явлений, процессов экономики, ее реалий. Экономическая лексика в публицистических текстах разноструктурных языков выполняет ряд функций (номинативная, сигнификативная, семасиологическая, коммуникативная, прагматическая, информационная, воздействующая, популяризаторская), однако во всех языках отмечается отсутствие эмоциональной маркированности экономических терминов и неуместность употребления художественных выразительных средств в текстах.

Библиографический список

1. Смирнова А.Н. Проблемы перевода экономических терминов (на примере английской экономической лексики). *Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ*. 2014; № 6: 173–179.
2. Луннова М.Г. Экономическая лексика с точки зрения происхождения. *Известия ПГПУ*. 2007; № 4: 56–58.
3. Даниленко В.П. *Русская терминология: опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
4. Шапошников В.Н. Иноязычная стихия современной русской речи. *Мир русского слова*. 2003; № 4: 178–185.
5. Лейчик В.М. Обоснование структуры термина как языкового знака понятия. *Терминоведение*. 1994; № 2: 5–16.
6. Евсюкова Т.В., Барабанова И.Г. Особенности образования экономических терминов в русском языке. *Известия вузов*. 2013; № 3: 99–103.
7. Бондарева Н.В., Желтухина М.Р., Зеленская Л.Л. Экономическая лексика в онлайн-статьях социально-экономической направленности (на материале английского и русского медиадискурса). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2019; № 1: 85–92.
8. Арутюнян Л.А. Функциональные особенности экономического медиатекста. *Филология и культура*. 2017; № 2: 6–10.
9. Голева Н.М., Чуканова Е.С. Экономическая лексика в разговорной речи. *Молодой ученый*. 2021; № 52: 331–332.
10. Азрилиян А.Н. *Большой экономический словарь*. Москва, 2002.
11. Борисов А.Б. *Большой экономический словарь*. Москва, 2003.
12. Погребняк Е. *Словарь бизнес-сленга*. 2006. Available at: http://meta-delo.blogspot.com/2007/03/ slovar-biznes-slenga-n-ya.html
13. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. *Современный экономический словарь*. Москва, 2007.
14. Гарипов Ф.Н., Ураксин З.Г. *Русско-башкирский словарь экономических терминов*. Уфа: Китап, 2007.
15. Абдуллина Г.Р., Абдуллина Л.Б., Ахмадуллина И.Р. Структурные особенности образования экономической лексики в башкирском и китайском языках. *Вестник Башкирского университета*. 2019; № 4: 1010–1013.
16. Семенас А.Л. *Лексика китайского языка*. Москва: Восток-Запад, 2005.
17. Хамматова А.А. *Словообразование современного китайского языка*. Москва, 2003.
18. 孙常叙. 汉语词汇. **北京**：**商***务印书馆*. 2006. 页数：507.
19. **宗守云**. 类后缀“**– 族**”**及其逆向**语法化. **百色学院学***报*. 2012. **年** 1 **月第** 1 **期**. 88–92 页.
20. 汤玫英. 网络语言新深. *郑州河南人民出版社*. 2010. 页数：243.
21. Прошина А.А. *Моделирование двуязычного словаря-тезауруса по экономике*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008.
22. Томашевская К.В. Концептосфера экономики в разножанровых текстах. *Проблемы современной экономики*. 2006; № 1-2: 359–367.
23. Черникова Н.В. *Лексико-семантическая актуализация как средство отражения изменений в русской концептосфере (1985–2008 гг.)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2008.
24. *Башҡортостан.* Available at: https://bashgazet.ru/
25. *Комсомольская правда*. Режим доступа: https://www.ufa.kp.ru/economics/
26. *Коммерсантъ*. https://www.kommersant.ru/doc/6280501
27. 经济参考报. Available at: http://jjckb.xinhuanet.com/
28. 新华网. Available at: http://www.news.cn/2023-05/09/c_1129601806.htm
29. *中国日报网*. Available at: https://zj.chinadaily.com.cn/a/202308/23/WS64e56dffa3109d7585e4a5e2.html

References

1. Smirnova A.N. Problemy perevoda `ekonomicheskih terminov (na primere anglijskoj `ekonomicheskoj leksiki). *Vestnik gumanitarnogo fakul'teta IGHTU*. 2014; № 6: 173-179.
2. Lunnova M.G. `Ekonomicheskaya leksika s tochki zreniya proishozhdeniya. *Izvestiya PGPU*. 2007; № 4: 56-58.
3. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
4. Shaposhnikov V.N. Inoyazychnaya stihiya sovremennoj russkoj rechi. *Mir russkogo slova*. 2003; № 4: 178-185.
5. Lejchik V.M. Obosnovanie struktury termina kak yazykovogo znaka ponyatiya. *Terminovedenie*. 1994; № 2: 5-16.
6. Evsyukova T.V., Barabanova I.G. Osobennosti obrazovaniya `ekonomicheskih terminov v russkom yazyke. *Izvestiya vuzov*. 2013; № 3: 99-103.
7. Bondareva N.V., Zheltuhina M.R., Zelenskaya L.L. `Ekonomicheskaya leksika v onlajn-stat'yah social'no-`ekonomicheskoj napravlennosti (na materiale anglijskogo i russkogo mediadiskursa). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2019; № 1: 85-92.
8. Arutyunyan L.A. Funkcional'nye osobennosti `ekonomicheskogo mediateksta. *Filologiya i kul'tura*. 2017; № 2: 6-10.
9. Goleva N.M., Chukanova E.S. `Ekonomicheskaya leksika v razgovornoj rechi. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 52: 331-332.
10. Azriliyan A.N. *Bol'shoj `ekonomicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
11. Borisov A.B. *Bol'shoj `ekonomicheskij slovar'*. Moskva, 2003.

12. Pogrebnyak E. *Slovar' biznes-slenga.* 2006. Available at: http://meta-delo.blogspot.com/2007/03/ slovar-biznes-slenga-n-ya.html
13. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Starodubceva E.B. *Sovremennyj `ekonomicheskij slovar'.* Moskva, 2007.
14. Garipov F.N., Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij slovar' `ekonomicheskih terminov.* Ufa: Kitap, 2007.
15. Abdullina G.R., Abdullina L.B., Ahmadullina I.R. Strukturnye osobennosti obrazovaniya `ekonomicheskoj leksiki v bashkirskom i kitajskom yazykah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2019; № 4: 1010-1013.
16. Semenas A.L. *Leksika kitajskogo yazyka*. Moskva: Vostok-Zapad, 2005.
17. Hammatova A.A. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva, 2003.
18. 孙常叙. 汉语词汇. **北京**：**商**务印书馆. 2006. 页数：507.
19. **宗守云**. 类后缀"**– 族**"**及其逆向**语法化. **百色学院学**报. 2012. **年 1 月第 1 期**. 88–92 页.
20. 汤玫英. 网络语言新深. *郑州河南人民出版社*. 2010. 页数：243.
21. Proshina A.A. *Modelirovanie dvuyazychnogo slovarya-tezaurusa po `ekonomike*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2008.
22. Tomashevskaya K.V. Konceptosfera `ekonomiki v raznozhanrovyh tekstah. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2006; № 1-2: 359-367.
23. Chernikova N.V. *Leksiko-semanticheskaya aktualizaciya kak sredstvo otrazheniya izmenenij v russkoj konceptosfere (1985-2008 gg.).* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
24. *Bashkortostan*. Available at: https://bashgazet.ru/
25. *Komsomol'skaya pravda*. Rezhim dostupa: https://www.ufa.kp.ru/economics/
26. *Kommersant*`. https://www.kommersant.ru/doc/6280501
27. 经济参考报. Available at: http://jjckb.xinhuanet.com/
28. 新华网. Available at: http://www.news.cn/2023-05/09/c_1129601806.htm
29. *中国日报网*. Available at: https://zj.chinadaily.com.cn/a/202308/23/WS64e56dffa3109d7585e4a5e2.html

Статья поступила в редакцию 23.10.23

УДК 81'27

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-433-435

***Kirilenko S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

CURRENT STATE OF THE VEPSIAN LANGUAGE. The article examines the Vepsian language, studies the history of its development and the current state. The demand for the Vepsian language among its speakers is explored. The territory of residence of speakers of the Vepsian language is outlined. The history of the formation of Vepsian writing is examined, and the possibilities of developing a language standard for the Vepsian language are analyzed. The analysis of the current situation of the Vepsian language from the point of view of its vitality is carried out comprehensively, from the perspective of three components of language planning in relation to the Vepsian language: its status, the state of the language corpus and the position of the Vepsian language in education. The existing prospects for preserving the Vepsian language and the possibilities of its development are analyzed. In conclusion, it is concluded that the Vepsian language is currently in an extremely vulnerable position; no positive trends in its development have been identified.

Key words: **language situation, Vepsian language, language corpus, linguistic prestige, Vepsian writing**

The reported study is funded by RFBR and DFG, project number № 21-512-12002 ННИО_а "Prognostic methods and future scenarios in language policy – multilingual Russia as an example".

***С.В. Кириленко**, канд. филол. наук, доц., Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЕПССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вепсский язык, изучается история развития и современное положение вепсского языка. Исследуется востребованность вепсского языка среди говорящих на нем людей. Очерчена территория проживания говорящих на вепсском языке. Рассматривается история становления вепсской письменности, анализируются возможности выработки языкового стандарта вепсского языка. Анализ современного положения вепсского языка с точки зрения его витальности проводится комплексно, в ракурсе трех составляющих языкового планирования в отношении вепсского языка: его статуса, состояния языкового корпуса и положения вепсского языка в образовании. Анализируются существующие перспективы сохранения вепсского языка и возможности его развития. В заключение делается вывод о том, что вепсский язык в настоящее время находится в крайне уязвимом положении, каких-либо позитивных тенденций в его развитии выявлено не было.

Ключевые слова: **языковая ситуация; вепсский язык; языковой корпус; языковой престиж; вепсская письменность**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

Вепсы – древняя народность северной части России. Ранее племена, обитавшие на этих территориях, носили название «весь» и «чудь», а территория их обитания в исторических источниках часто обозначается как Межозерье. Племя «весь» упоминается в «Повести временных лет» в числе племен, что участвовали в призвании варягов, обозначаясь как народ, проживавший в районе Белоозера. Исследованием вепсского языка занимались многие лингвисты. Наиболее заметные исследования последнего времени, посвященные вепсскому языку, можно найти у Зайцевой Н.Г. (2006, 2007, 2017) [1; 2; 3], Строгальщиковой З.И. (2016) [4], Мызникова С.А. (2015) [5], в книге «Народы Карелии» (2019) [6].

Актуальность исследования заключается в том, что вепсский язык находится в трудной ситуации в условиях неуклонного сокращения численности говорящих на нем людей, перспективы сохранения вепсского языка как языка, включенного в «Красную книгу языков России», являются острым вопросом для лингвистов. Целью данного исследования было представить актуальную картину современного положения вепсского языка. Задачей исследования было проанализировать вепсский язык в ракурсе трех компонентов языкового планирования (корпусного, статусного и образовательного) с тем, чтобы дать оценку перспективам его сохранения. Основным объектом данного исследования является вепсский язык и говорящие на нем люди. Предмет исследования – обзор истории развития вепсского языка и его современное состояние, его востребованность среди говорящих. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в обзоре перспектив сохранения и развития вепсского языка.

История вепсской письменности

Вепсский язык относится к прибалтийско-финской ветви уральской языковой семьи, при этом он имеет выраженные черты диалектного варьирования, вероятно, вследствие того, что на территории вепсов на протяжении всего периода их истории не сформировалось единого центра управления, который мог бы внести вклад в консолидацию языка. Это варьирование находит отражение даже в самоназваниях народа вепсов: это и весь, и чудь, и людики.

Вепсская письменность была впервые разработана во время языкового строительства в 1930-е годы, таким образом, это язык младописьменный. Алфавит был основан на латинице, состоял из 28 букв. Основой для письменности стал средневепсский говор. Были подготовлены учебники, началось обучение в школах. В 1937 году письменность была переведена на кириллицу. На новой алфавитной основе вепсская письменность просуществовала считанные месяцы, хотя и по сей день сохранилось несколько газетных статей с текстами на вепсской кириллице. В 1938 году, сразу после школьных зимних каникул преподавание вепсского языка и литературы было прекращено. В связи с тем, что общий период функционирования письменности был коротким, сохранилось совсем немного работ на вепсском языке того периода.

Возрождение письменности вепсского языка началось спустя примерно 50 лет – в 1987 году. В 1987 году алфавит вепсского языка был утвержден на основе кириллицы. Началась разработка комплекса учебной литературы для того, чтобы вепсский язык можно было преподавать в школах. Алфавитная основа вепсского языка активно обсуждалась в течение примерно 20 лет. Предлагалось «вынести

на утверждение два варианта вепсского алфавита – на кириллице и латинице» [6, с. 332], что впоследствии и утвердили Постановлением Совета министров КАССР в 1989 году. Однако и в школьном обучении, и в печати преимущественно использовали латинскую основу вепсского алфавита. В связи с этим в 2007 году Постановлением Республики Карелия утвердили алфавит вепсского языка на латинице.

По данным переписи 1926 года в Карельской АССР насчитывалось 8 687 вепсов, из них вепсским языком владели 98% [7, с. 45]. Практически все они проживали в сельской местности, городскими жителями были записаны только 113. На вепсском языке в сельских поселениях Карелии говорили представители всех поколений говорящих, продолжалось это примерно до 1960-х годов: «по сообщениям исследователей, проводивших в начале 1960-х годов сбор лингвистического и этнографического материала в деревнях ленинградских вепсов, всё вепсское население, включая детей, говорило на родном языке, даже на колхозных собраниях» [8]. В тот период при поступлении детей в школу в течение первого класса обучение было двуязычным, оно проводилось и на вепсском, и на русском языках в связи с тем, что дети слабо владели или вообще не владели русским языком. Доминирование русского языка в школьном обучении, а также и другие факторы, прежде всего экономический, привели к тому, что к 1980-м годам владение родным языком среди вепсов снизилось. По данным переписи 1979 года среди 5 864 вепсов Карельской АССР владели родным языком меньше половины из них – 2 096, а 3 752 человека назвали русский язык своим родным языком (еще 16 человек назвали родным языком другой язык Карельской АССР) [9, с. 78–79]. В настоящее время владение вепсским языком среди говорящих неуклонно снижается. Неслучайно вепсский язык был включен в Красную книгу языков народов России. И в классификации исчезающих языков ЮНЕСКО вепсский язык определяется как язык, находящийся в серьезной опасности [10]. Согласно переписи 2020 года, 2 173 человека подтвердили владение вепсским языком на территории РФ [11].

Географический аспект

В настоящее время вепсское население в основном сосредоточено на территории Республики Карелия, Ленинградской и Вологодской областях. Территория традиционного проживания вепсов расположена по юго-западному побережью Онежского озера и центральной части Межозерья. Географически территория расселения вепсов относительно компактна, языковые общности в основном сосредоточены в верховьях рек на водоразделе Балтийского и Волжского бассейнов, что хорошо отслеживается по сохранившимся топонимам. «Вепсов иногда называют образно людьми леса» [6, с. 305], хотя большинство вепсских поселений географически расположено вдоль рек и озер.

Территория расселения вепсского народа разделена между несколькими административными формированиями: «около 90% вепсов проживают в пределах Межозерья – в Карелии (4 870 чел., или 59,1%), в Ленинградской области и Санкт-Петербурге (2 337 чел., или 28,4%) и в Вологодской области (426 чел., или 5,2%)» [8]. Компактно проживающие группы вепсов есть в Мурманской и Кемеровской областях – всего несколько десятков человек, а также и в Сибири (в районе Иркутска), и в Кемерово. В местах традиционного проживания вепсов, в поселениях Карелии, Ленинградской и Вологодской насчитывается около 3 500 представителей вепсского населения. Доли городского и сельского населения вепсов в настоящее время примерно равнозначны.

Вепсский язык в современный период

Общее число вепсов составляет около 4,5 тысяч человек, в самой Республике Карелия проживает около 2,5 тысяч вепсов. Основными носителями вепсского языка в настоящее время является старшее поколение, люди старше 50 лет. Молодые люди слабо владеют или вовсе не владеют вепсским языком, причем «чем выше образование, тем хуже знание вепсского языка» [6, с. 337]. Межпоколенная передача языка практически отсутствует. «Ядро сообщества – те, кому вепсский принадлежит по праву рождения, то есть сельская молодежь, внуки носителей, – не рассматривает вепсский как язык коммуникации» [12]. Статусное планирование вепсского языка и его компоненты, необходимые для продвижения вепсского языка, только начинают развиваться. В связи с тем, что корпус вепсского языка находится в стадии формирования, отсутствует утвержденный языковой стандарт, даже используемые в начальном образовании учебные материалы должны периодически обновляться. Тем не менее ежегодно в день вепсской письменности проводится диктант на вепсском языке. Вепсский язык является младописьменным языком с прерванной письменной традицией. В 1930-е годы в период языкового строительства был создан алфавит, выпускались учебники на вепсском языке. Однако через несколько лет программа корпусного строительства вепсского языка была свернута вследствие изменений в политическом курсе. В 1989 году был утвержден алфавит вепсского языка (на основе кириллицы) и краткий свод орфографических правил для обучения учеников начальной школы. В 2007 год был утвержден единый вепсский алфавит на основе латиницы. В вепсском языке выделяют три диалекта: северный (прионежский), средний и южный: «диалектные различия их настолько серьезны, что могут служить основанием для пересмотра диалектного членения вепсской речи» [8]. Внутри этих диалектов прослеживается сильное грамматическое и лексическое разнообразие: насчитывается более десятка говоров. Корпусным планированием вепсского языка занимаются ученые КарНЦ ИЯЛИ РАН. Ведется работа над систематизацией диалектных отличий, составлением словарей, бюллетеней новой лексики и терминологии, а также разрабатываются учебников для школ и вузов. Учебники и книги для обучения в начальной школе, некоторые учебные пособия для вузов, словари уже опубликованы и используются в учебных заведениях. «За весь период существования вепсской письменности было издано около 30 книг на вепсском языке, являющихся в основном переводами стандартных учебников» [8].

Вепсский язык практически не задействован в периодической печати: 2021 году в сфере периодической печати на вепсском языке выпускалась 1 газета, журналов не было. В 2021 также вышли из печати 3 книги на вепсском языке [13]. В онлайн-сфере вепсский язык не используется. С 2019 года в эфире ГТРК «Карелия» выходят новости на вепсском языке, также на вепсском языке выходят отдельные передачи.

Образовательное планирование вепсского языка сталкивается с трудностями. Петрозаводский государственный университет готовит специалистов по вепсскому языку, однако востребованность этой специальности невысокая. Обеспокоенность у лингвистов и преподавателей вепсского языка вызывает низкая мотивация у родителей вепсского происхождения к изучению вепсского языка своими детьми. По данным за 2021–2022 учебный год, вепсский язык преподаётся 260 ученикам в четырех школах Республики Карелия: три школы в Прионежском муниципальном районе и одна школа в Петрозаводском городском округе – 1 школа. Преимущественно изучение вепсского языка проходит в урочной форме (200 обучающихся, или 77%), в совмещенной урочно-внеурочной форме – 60 обучающихся, или 23% (см. табл. 1) [14].

Таблица 1

Результаты мониторинга состояния изучения вепсского языка в общеобразовательных организациях Республики Карелия [14]

Учебный год	Вепсский язык	
	Кол-во школ	Кол-во обучающихся
2015–2016	4	256
2021–2022	**4**	**260**

В заключение хотелось бы отметить, что перспективы сохранения вепсского языка обоснованно вызывают тревогу у лингвистов и языковых активистов. Неуклонно сокращается количество говорящих на вепсском языке, языковая компетенция в вепсском в основном находится на начальном уровне. Многие говорящие знают лишь ограниченный набор фраз. Количество детей, изучающих вепсский язык, невысокое, и тенденции к расширению желающих изучать вепсский язык не наблюдается. Высокая диалектная вариативность вепсского языка также является препятствием к его развитию и служит помехой к выработке единого языкового стандарта. К сожалению, приходится констатировать, что вепсский язык с его уникальными лингвистическими характеристиками и культурным наследием находится в настоящее время в критически опасной ситуации. Перспектива дальнейших исследований видится в необходимости проведения исследований среди говорящих на вепсском языке с целью мониторинга особенностей развития языкового сдвига среди вепсов и выявления изменений в типах говорящих.

Библиографический список

1. Зайцева Н.Г. Младописьменный язык вепсов: периоды и перспективы развития. *Современная наука о вепсах: достижения и перспективы (памяти Н.И. Богданова)*. Петрозаводск: Издательство КарНЦ РАН, 2006: 119–135.
2. Зайцева Н.Г. Опыт и проблемы языкового планирования у вепсов. *Stulia Slavica Finlandensia*. Tomus XXIV. Helsinki, 2007: 126–154.
3. Зайцева Н.Г. Диалекты вепсского языка в контексте лингвистической географии. *Финно-угорский мир*. 2017; № 3 (32): 6–22.
4. *Вепсы в этнокультурном пространстве Европейского Севера*. Петрозаводск: Периодика, 2016.
5. Мызников С.А. Вепсские этимологии в финно-угорском и славянском контекстах *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2015; № 1: 9–13.
6. *Народы Карелии: историко-этнографические очерки*. Петрозаводск: Периодика, 2019.
7. Всесоюзная перепись населения 17 декабря 1926 г.: краткие сводки. ЦСУ Союза ССР, 1927–1929. *Народность и родной язык населения СССР*. Москва: 1928; Т. 10, Выпуск 4.
8. *Корпус вепсского языка*: *проект* Available at: http://vepsian.krc.karelia.ru/about/#script
9. *Численность и состав населения СССР: По данным Всесоюзной переписи населения 1979 г.* ЦСУ СССР. Москва: Финансы и статистика, 1985.
10. *UNESCO: Endangered Languages*. Available at: https://www.endangeredlanguages.com/lang/vep?hl=ru
11. *Всероссийская перепись населения 2020*. Available at: https://rosstat.gov.ru/vpn_popul

12. *Вепсский язык*: *Постнаука*. Available at: https://postnauka.ru/longreads/155698
13. *Книжная палата: статистический учет печатной продукции России*. Available at: http://www.bookchamber.ru/statistics.html
14. *Центр этнокультурного образования ГАУ ДПО РК «Карельский институт развития образования»*. Available at: www.kieli.ru

References

1. Zajceva N.G. Mladopis'mennyj yazyk vepsov: periody i perspektivy razvitiya. *Sovremennaya nauka o vepsah: dostizheniya i perspektivy (pamyati N.I. Bogdanova)*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo KarNC RAN, 2006: 119-135.
2. Zajceva N.G. Opyt i problemy yazykovogo planirovaniya u vepsov. *Stulia Slavica Finlandensia*. Tomus XXIV. Helsinki, 2007: 126-154.
3. Zajceva N.G. Dialekty vepsskogo yazyka v kontekste lingvisticheskoj geografii. *Finno-ugorskij mir*. 2017; № 3 (32): 6-22.
4. *Vepsy v `etnokul'turnom prostranstve Evropejskogo Severa.* Petrozavodsk: Periodika, 2016.
5. Myznikov S.A. Vepsskie `etimologii v finno-ugorskom i slavyanskom kontekstah *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij*. 2015; № 1: 9-13.
6. *Narody Karelii: istoriko-`etnograficheskie ocherki*. Petrozavodsk: Periodika, 2019.
7. Vsesoyuznaya perepis' naseleniya 17 dekabrya 1926 g.: kratkie svodki. CSU Soyuza SSR, 1927-1929. *Narodnost' i rodnoj yazyk naseleniya SSSR*. Moskva: 1928; T. 10, Vypusk 4.
8. *Korpus vepsskogo yazyka*: *proekt* Available at: http://vepsian.krc.karelia.ru/about/#script
9. *Chislennost' i sostav naseleniya SSSR: Po dannym Vsesoyuznoj perepisi naseleniya 1979 g.* CSU SSSR. Moskva: Finansy i statistika, 1985.
10. *UNESCO: Endangered Languages.* Available at: https://www.endangeredlanguages.com/lang/vep?hl=ru
11. *Vserossijskaya perepis' naseleniya 2020*. Available at: https://rosstat.gov.ru/vpn_popul
12. *Vepsskij yazyk: Postnauka*. Available at: https://postnauka.ru/longreads/155698
13. *Knizhnaya palata: statisticheskij uchet pechatnoj produkcii Rossii*. Available at: http://www.bookchamber.ru/statistics.html
14. *Centr `etnokul'turnogo obrazovaniya GAU DPO RK «Karel'skij institut razvitiya obrazovaniya»*. Available at: www.kieli.ru

Статья поступила в редакцию 09.10.23

УДК 82-312.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-435-437

***Kulikov E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; senior research associate in Scientific and Research Laboratory "The study of the national and cultural codes of world literature in the context of intercultural communication" (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kulikov@flf.unn.ru*

NEW YORK AS THE PALIMPSEST CITY: MEMORY AND OBLIVION IN URBAN CHRONOTOPE (BASED ON THE NOVEL "OPEN CITY" BY TEJU COLE). The study aims at identifying the relationship between urban space and memory culture. On the material of a novel "Open City" by Teju Cole, a modern American writer of Nigerian descent, the researcher analyzes how the narrator of this autofictional text interacts with the urban chronotope, what signs of the urban text he perceives and interprets and how this is associated with the global problem of memory and oblivion as part of a wider social discourse. The work focuses on the difference in commemorative strategies: whilst the narrator becomes a "moral witness" and intentionally finds connections between the past and the present (including by referring to "sites of memory" / "lieux de mémoire"), the characters around him, representing the entire American society in the novel, resort to the practice of "vital oblivion", which makes it possible to displace traumatic memories and traumatic experience from short time memory and strive for the future, cutting off ties with the past.

Key words: **memory, urban text, autofiction, urbanism, memory studies, trauma studies, oblivion, Teju Cole, Aleida Assmann**

***Е.А. Куликов**, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, ст. науч. сотр., научно-исследовательская лаборатория «Изучение национально-культурных кодов мировой литературы в контексте межкультурной коммуникации», г. Нижний Новгород, E-mail: kulikov@flf.unn.ru*

НЬЮ-ЙОРК КАК ГОРОД-ПАЛИМПСЕСТ: ПАМЯТЬ И ЗАБВЕНИЕ В УРБАНИСТИЧЕСКОМ ХРОНОТОПЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ТЕДЖУ КОУЛА «ОТКРЫТЫЙ ГОРОД»)

Данное исследование направлено на выявление взаимосвязи между городским пространством и мемориальной культурой. Беря за основу роман современного американского писателя нигерийского происхождения Теджу Коула «Открытый город», мы анализируем, как нарратор данного автофикционального текста взаимодействует с урбанистическим хронотопом, какие знаки городского текста он воспринимает и интерпретирует, и как это связано с глобальной проблемой памяти и забвения как части более широкого социального дискурса. В работе делается акцент на разнице коммеморативных стратегий: нарратор становится «моральным свидетелем» и интенционально находит связи между прошлым и настоящим (в том числе при помощи обращения к «местам памяти»), а окружающие его персонажи, репрезентирующие в романе весь американский социум, прибегают к практике «витального забвения», позволяющего вытеснить травмирующие воспоминания и травматический опыт из оперативной памяти и стремиться в будущее, оборвав связи с прошлым.

Ключевые слова: **память, городской текст, автофикшн, урбанизм, memory studies, trauma studies, забвение, Теджу Коул, Алейда Ассман**

Работа выполнена в Научно-исследовательской лаборатории «Изучение национально-культурных кодов мировой литературы в контексте межкультурной коммуникации» Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» (тема Н-457-99_2022-2023)

«Современная память … подразумевает под собой возникновение нового языка, предназначенного для того, чтобы сказать правду о войне в поэзии, прозе и живописи» [1, с. 11], – пишет американский профессор Джей Уинтер. Слова, сказанные им применительно к возникновению после Первой мировой войны модернизма как мировоззрения и всеобъемлющего художественного направления, остаются актуальны и сейчас. При этом происходит расширение тематического поля: если тезаурус войны в сфере искусства уже разработан, то лексикон для описания достаточно нового явления – терроризма – существует пока лишь в частных произведениях. На сложное становление этого языка влияет множество особенностей современной эпохи: разнообразие медиальных носителей, фиксирующих трагедию, и средств массовой коммуникации, её комментирующих и интерпретирующих; наличие технологий, обеспечивающих мгновенный доступ к событию и эффект со-присутствия у потребителя или реципиента; отсутствие необходимости в вербальном выражении, поскольку невербальные артефакты, воздействующие на иные каналы восприятия, зачастую оказываются эффективнее нарратива (например, известная всем фотография падающего человека, ставшая узнаваемым символом 11 сентября). Именно данный теракт, охарактеризованный французским социологом Жаном-Пьером Дюпюи как «апокалиптический», «впечатляющий облик зла» и «моральная катастрофа» [2, с. 84], стал импульсом для создания целой плеяды текстов post 9/11-литературы («Окна в мир» Ф. Бегбедера, «Жутко громко и запредельно близко» Дж. Сафрана Фоера, «Падающий» Д. Делилло, «Щегол» Д. Тартт и т. д.). Однако в современной литературе к настоящему моменту так и не сформировалась «норма» нарратива о террористических актах и травмах, с ними сопряжённых. Поэтому зачастую наличие в сюжете художественного произведения эпизода, связанного с общественным насилием, не приводит к его вербальному выражению: сам акт террора остаётся неописанным, а его последствия – неотрефлексированными и забытыми либо вытесненными.

Целью нашей работы становится анализ романа «Открытый город» (*Open City*, 2012) [3] современного американского писателя Теджу Коула (*Teju Cole, b. 1975*) в контексте художественной рецепции теракта «9/11» и иных травматических событий. Для этого необходимо решение следующих задач: 1) обращение к теоретическим социологическим, антропологическим, культурологическим и историческим исследованиям, посвященным темам памяти и травмы на инди-

видуальном и коллективном уровне; 2) анализ эпизодов, конституирующих мемориальный или травматический дискурс в художественной реальности текста Т. Коула; 3) выявление специфики коммеморативных стратегий (амнезия/забвение/память) в зависимости от особенностей персонажей «Открытого города». Актуальность исследования связана, во-первых, с нестабильным состоянием современного общества, в том числе в контексте межэтнического, межрелигиозного и кросс-культурного взаимодействия, которое находит отражение в литературных текстах; во-вторых, со всё растущим интересом к жанру «автофикшн», в рамках которого написан данный роман; в-третьих, с фигурой самого Теджу Коула, который играет важную роль в культурной сфере современных США как эссеист, пишущий для New York Times и The New Yorker, профессор писательского мастерства в Гарварде, фотограф, регулярно принимающий участие в крупнейших выставках, и, наконец, писатель. Новизна настоящей работы обеспечивается отсутствием исследований, посвящённых данному аспекту творчества Т. Коула: мы ранее обращались к специфике кросс-культурного взаимодействия и функционирования сообществ в романе [4], интерес других филологов был связан с образом города [5] или политическими и социальными комментариями автора как представителя смешанной американо-нигерийской идентичности [6]. С точки зрения теоретической значимости настоящее исследование вносит вклад в междисциплинарную сферу memory studies и раскрывает специфику функционирования механизмов памяти и забвения в литературном тексте, а также позволяет выявить особенности коллективной травмы и её репрезентации посредством художественного медиума, в то время как в качестве практической значимости предстаёт методология анализа художественного текста при помощи анализа коммеморативной проблематики и знаков городского текста, связанных с проблематикой памяти.

Важно отметить, что сам теракт, как и в большинстве вышеозначенных романов, посвящённых теме 11 сентября, в данном тексте предстаёт, скорее, фигурой умолчания. Время действия романа – 2006–2007 гг., то есть спустя несколько лет после теракта, когда очевидные последствия уже оказываются вытеснены из оперативной памяти, однако пустота на месте Башен-близнецов, закрепившаяся в общественном сознании под названием Ground Zero, по-прежнему обращает на себя внимание. Нью-Йорк представляется Джулиусу, нарратору романа, топосом, наполненным разнообразными «местами памяти» (пользуясь понятием Пьера Нора [7]). Именно обращение к терминологическому и методологическому аппарату, разработанному в современных memory studies, позволяет наиболее полно раскрыть интересующую нас тему: как американцы в целом и жители Нью-Йорка в частности переживали катастрофу 11 сентября, как эти особенности коммеморации и мемориальной культуры реализуют себя в урбанистическом пространстве. За основу нашей исследовательской оптики была взята концепция памяти, разработанная немецким культурологом и антропологом Алейдой Ассман. В одной из монографий она пишет: «Непосредственного доступа к прошлому не существует … исторические события всегда остаются культурно закодированными медиальными репрезентациями» [8, с. 168]. Более того, «литературный текст позволяет … дистанцироваться от социальных коммуникативных рамок, чтобы сделать его предметом рефлексии» [8, с. 174]. Соответственно, обращение к литературному тексту не только не нарушает принципов исследований памяти, а наоборот – представляется продуктивным методом интерпретации события, уже ставшего предметом (коллективной) памяти и ещё функционирующего как предмет рефлексии.

Итак, какие же урбанистические объекты попадают в сферу внимания рассказчика, фланирующего по Нью-Йорку (фланированию в романе «Открытый город» как специфическому способу рецепции города посвящена работа Б.М. Фесты [9], а сам способ восприятия нарратором урбанистического пространства вписывается в концепцию «прогулок», которые можно подразделить на прогулку-путешествие, прогулку как трансформирующую встречу и прогулку как повседневную практику [10, с. 38], каждая из которых в романе встречается сама по себе или в комбинированном виде)? Во-первых, это сама площадка, оставшаяся от Башен-близнецов после террористической атаки, своеобразное зияние в ткани города, «громадное пустое пространство» [3, с. 51], дата, «которая обратилась в камень, в разломанные бетонные плиты» [3, с. 52]. Не только метафорическое, но и фактическое состояние Ground Zero позволяет осмыслять это пространство как «руины», которые, как пишет В.В. Дегтярев, сохраняют «в себе больше смыслов, больше от первоначального замысла, чем обломки разбитой статуи или куски разорванной картины» [11, с. 51]. Действительно, данный шрам на пространственной оболочке города сам по себе несёт множество символических значений, а также маркирует собой совместность индивидуальных и коллективных коммеморациий теракта 11 сентября. Один из множества вариантов трактовок локуса руины можно найти в книге Г.И. Ревзина, отмечающего, что она может выступать как «классический атрибут жанра *memento mori*, «помни о смерти», … призывающи[й] зрителя думать о тщете всего сущего» [12, с. 86]. Такое же впечатление производит на Джулиуса мемориальное пространство, посвящённое павшим при исполнении полицейским, спасавшим другие жизни в день теракта: видя, как «год за годом, запись за записью» следует «душераздирающее множество имён», он размышляет не только о погибших в тот день, но и о «пока не рождённых – тех, кто появится на свет, вырастет, пойдёт служить в полицию и погибнет при исполнении обязанностей». Пустое пространство, оставленное на мемориальной доске, «огромная незаполненная гладь отполированного мрамора» [3, с. 56–57] заставляет нарратора обратиться к мыслям о мортальности, с которыми он, будучи психиатром и работая с депрессивными и суицидальными пациентами, часто сталкивается и в профессиональной деятельности.

Впрочем, площадка практически не подвергается никакому вниманию со стороны окружающих и словно «выпадает» из поля зрения коллектива. С одной стороны, это неудивительно, ведь, согласно А. Ассман, «публичная мемориальная культура формируется обычно спустя пятнадцать-тридцать лет после событий травматического … характера» [8, с. 24]. Это происходит, когда стирается *живая* память, сменяется поколение, и для реконструкции произошедшего необходимо обращение к коллективной, ретроспективной по своей сути памяти. Иллюстрацией этого служит, например, «мемориальный бум», случившийся на Западе в 1980–90-е годы по причине постепенного исчезновения «поколения очевидцев тяжелейших в анналах человеческой истории преступлений и катастроф» [13, с. 11]. Поэтому отсутствие полноценной коммеморации самого террористического акта и его жертв может объясняться именно недостаточной временно́й дистанцией. С другой стороны, необходимо также обратить внимание на отмечаемую исследователями тенденцию прогрессивных сообществ к коллективному забвению, необходимому для осуществления движения вперёд, поскольку оно «избавляет … от болезненных переживаний, помогает преодолеть конфликты, освобождает место для нового <…>. Это особенно важно для культуры, которая настроена на модернизацию с её неумолимыми ритмами обновления и устаревания, что делает забвение центральным элементом (не только западной) культуры» [8, с. 51]. В этом плане репрезентативна известная автору в момент написания романа, но неизвестная его нарратору последующая застройка площадки, на которой стояли Башни-близнецы, новыми, ещё более высокими и заметными зданиями, символизирующими неостановимый прогресс и мощь государства и нации (идеи, с которыми Джулиус явно не солидаризируется).

Во-вторых, Джулиус постоянно наталкивается на большое количество памятников и мемориалов (либо же сознательно их ищет) в ходе своих перемещений по городу. Важнейшая оппозиция, которую задаёт роман Т. Коула, – антитеза истории и памяти, – описывалась не только уже упомянутым П. Нора, но и (ещё раньше) М. Хальбваксом. Однако здесь данная оппозиция подаётся под иным углом: различные социальные акторы оказываются способны как на восприятие мемориалов как витальной части памяти (это метод перцепции рассказчика), так и на вытеснение их в сферу сухой фактографической истории (таковыми предстают практически все остальные персонажи романа). Поэтому для всех, кроме Джулиуса, памятники, которые должны нести «эмпатическое послание потомкам» [8, с. 9], функционируют как «материальные реликты минувших эпох, уже вышедшие из употребления и не интегрированные в настоящее, но всё ещё где-то существующие» [8, с. 56]. Основными локусами, обозначающими демаркационную линию между Джулиусом и американским социумом (и, соответственно, между живой и продуктивной памятью и мёртвой и застывшей историей), становятся: Американский музей народного искусства, в котором не было никого, кроме нарратора и охранника [3, с. 36–40]; мемориальная табличка, памятник «патриоту», «воину» и «государственному мужу» Александру Гамильтону, на котором содержится неверная дата [3, с. 47–51]; находящийся на Бродвее, туристическом центре Нью-Йорка и пространстве развлечений, мемориал на месте Негритянского кладбища, настолько незаметный, что выглядит, как «поросший травой клочок земли», и полностью игнорируется бесконечным потоком туристов, притом что имеет важнейшее значение для афроамериканской культуры и потомков ввезённых в США рабов [3, с. 213–218]. Окружающие Джулиуса люди будто игнорируют знаки города: в рамках отмеченной выше прогрессивной идеологии памятники прошлого, семиотические признаки истории стираются – не физически, но ментально, как будто бы «исключаясь» из настоящего времени (притом что самому нарратору очевидно их значение для настоящего). Нью-Йорк Т. Коула существует по принципу Бещеля и Уль-Комы из романа английского фантаста Чайны Мьевиля «Город и город»: они делят одно физическое пространство, но как будто бы взаимонепроницаемы друг для друга и для населяющих их жителей. Джулиус находится в хронотопе памяти о прошлом, имея возможность видеть, распознавать и интерпретировать семиотическую природу мемориалов (в самом широком смысле этого слова), он ориентирован на установление связи между прошедшими событиями и их результатами в настоящем, наблюдая очевидную для него причинно-следственную связь, например, между отношением к иммигрантам и коренному населению Америки в начале XVII века, середине XIX и в начале уже XXI века. Окружающие же Джулиуса люди живут в хронотопе забвения, обеспечивающего движение в будущее, просто не замечая либо же сознательно игнорируя знаки прошлого, которые для них становятся признаками давно ушедшей истории, нерелевантной для понимания настоящего.

В-третьих, с африканским происхождением Джулиуса и его вниманием к истории предков связан ещё один важнейший для романа – уже не локус, а топос, – топос острова Эллис, многозначного символа свободы, «американской мечты», но также трагедий и гибели. История этого пространства связана с глобальной историей иммиграции в США: здесь был контрольно-пропускной пункт, на котором решалась судьба потенциальных переселенцев (зачастую – без учёта их интересов). Однако для Джулиуса остров Эллис является символом «в основном для европейских беженцев. Чёрные, “мы, чёрные”, высаживались в более неприветливых портах» [3, с. 54]. Алейда Ассман называет подобные пространства «травматическими местами», которые «многослойно пронизан[ы] различ-

ными и неоднозначно трактуемыми воспоминаниями» [8, с. 241]. Например, на понимание острова Эллис как «лейтмотива бесчисленных мифов» и центра американской иммиграции накладывается внезапно появляющийся в романе туристический слоган для заманивания посетителей: «ПОКАЖИТЕ СВОИМ ДЕТЯМ, ГДЕ ВЫСАЖИВАЛИСЬ ПРИШЕЛЬЦЫ» [3, с. 57]. Это приводит к смешению значимого (трагического) прошлого с невинным и даже юмористическим настоящим (в оригинале на месте русских «пришельцев» используется лексема «aliens», что остраняет переселенцев, превращая их из живых людей в неких фантастических персонажей). Немецкая исследовательница именует такие урбанистические пространства палимпсестами [8, с. 245], говоря о наложении исторических слоёв в травматических местах. Однако данную концепцию в случае романа Теджу Коула необходимо экстраполировать на весь урбанистический топос Нью-Йорка, наполненный как живой памятью, так и многими слоями истории, забытой, переписанной или восстановленной, попадающей в дискурсивную сферу или бытующей только в индивидуальном сознании. Неслучайно центральный образ романа, Ground Zero, называется рассказчиком «стройплощадкой»: город и социальная/политическая память не терпят пустых пространств и зияний, они обязательно должны быть заполнены (в том числе удобными для власти идеологемами и составными частями постоянно конструируемого и обновляемого национального мифа).

Однако эта устремлённость в будущее стирает память о прошлом, уничтожая знаки трагических событий, о чём рассказчик «Открытого города» с грустью замечает, что «стройплощадка – палимпсест, да и весь город – тоже: написан, стёрт, переписан заново» [3, с. 59]. Особенность палимпсеста заключается в потенциально бесконечном количестве наложений и обновлений, поэтому даже руины, в западной культуре представляющие собой безусловную ценность (например, в Италии), в США стираются из городского пространства. Как пишет Г.И. Ревзин, «руина в городе – это триггер архитектурного воображения, она запускает мысленную реконструкцию» [12, с. 87]. Само слово «реконструкция», как и другие используемые им лексемы «ценность», «сакральность», «история», «потерянный рай» и т. д., имплицитно подразумевают или эксплицитно указывают на необходимость обращения к прошлому для создания эстетической или даже этической системы координат в настоящем. Однако за обращением к событиям прошлого может последовать их «возвращение … в настоящее» [8, с. 236], что повлечёт за собой актуализацию травматических переживаний, памяти о насилии и страдании, совершённом и пережитом терроре, в то время как динамика памяти такова, что из прошлого «извлекается лишь то, что пригодно и не является невыносимым» [8, с. 189]. И в этом плане американская нация, показанная Т. Коулом в романе «Открытый город», склонна скорее к «витальной забывчивости» [8, с. 120], чем к сохранению либо эмоциональному переживанию воспоминаний о коллективном прошлом.

Подводя итог, необходимо отметить следующее: изучение романа Теджу Коула, сознательно обращающегося к репрезентации индивидуальной, социальной/коммуникативной и политической памяти в современных реалиях США, позволяет проследить динамику механизмов коммеморации. Наиболее общей стратегией в рамках художественной действительности «Открытого города» предстаёт коллективная амнезия, представляющая из себя вытеснение воспоминаний о терроре и травме из сознания и направленная в будущее, а не в прошлое. Лишь несколько персонажей романа (помимо нарратора, это профессор Сайто и Фарук, марокканский иммигрант в Бельгии, с которым Джулиус знакомится во время отпуска), становятся связующим звеном между настоящим и прошлым, носителями памяти о травматическом коллективном опыте, «моральными свидетелями». Но, как подчёркивает А. Ассман, «послание [морального свидетеля] … не может стать смыслообразующим и не может стать историей, на которой основываются сообщества» [8, с. 93], то есть подобный человек обречён на одиночество и на то, что его бремя никто с ним не разделит. Однако само свидетельствование и запоминание имеет перед собой две основных задачи: во-первых, это обеспечение функционирования моральной системы координат, этических стандартов, в рамках которых существует социум (или его медиальная репрезентация); во-вторых, обогащение сухой фактографии и истории эмоциональным компонентом, влияющим на более эффективное донесение сообщения свидетеля. И пусть индивидуальные голоса не складываются в более обширный общественный дискурс, они являются носителями личной памяти и истории, сохраняющими травмирующие события и травматический опыт от вытеснения, забвения и амнезии. Помимо этого, они способны читать знаки городского текста, которые свидетельствуют об этих событиях и участвуют в качестве акторов памяти в жизни социума и урбанистическом хронотопе. Таким образом, локальные задачи нашего исследования были выполнены, что привело к достижению магистральной цели работы. Данная работа содержит в себе оптику и инструментарий для расширения исследуемого материала и может быть использована для анализа иных художественных произведений с точки зрения специфики дихотомии памяти и забвения в городском пространстве.

Библиографический список

1. Уинтер Дж. *Места памяти, места скорби: Первая мировая война в культурной истории Европы*. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2023.
2. Дюпюи Ж.-П. *Малая метафизика цунами*. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 2019.
3. Коул Т. *Открытый город*. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2022.
4. Куликов Е.А. Кросс-культурное взаимодействие и репрезентация сообществ в романе Теджу Коула «Открытый город». Филология и культура. 2023; № 3 (73): 124–130.
5. Стулов Ю.В. Вглядываясь в городское пространство Нью-Йорка: роман Т. Коула «Открытый город». *Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета*: в 5 ч. Минск: МГЛУ, 2021; Ч. 4: 183–186.
6. Мокрушина З.В. Нигерийские публицисты: от исторического конструктивизма к историческому настоящему. *Кунсткамера*. 2019; № 4 (6): 89–98.
7. Нора П. *Франция – память*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999.
8. Ассман А. *Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика*. Москва: Новое литературное обозрение, 2023.
9. Beatrice Melodia Festa. Flânerie and the Transnational Deterritorialization of 9/11 in Teju Cole's Open City. *REDEN*. 2022; Vol. 4, № 1: 91–109.
10. Браточкин А. Городское пространство *Всё о прошлом: Теория и практика публичной истории*. Москва: Новое издательство, 2021: 35–53.
11. Дегтярев В.В. *Мадонна среди руин*. Санкт-Петербург: Jaromir Hladik Press, 2022.
12. Ревзин Г.И. *Как устроен город: 36 эссе по философии урбанистики*. Москва: Strelka Press, 2021.
13. Ассман Я. *Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.

References

1. Uinter Dzh. *Mesta pamyati, mesta skorbi: Pervaya mirovaya vojna v kul'turnoj istorii Evropy*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2023.
2. Dyupyui Zh.-P. *Malaya metafizika cunami*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Ivana Limbaha, 2019.
3. Koul T. *Otkrytyj gorod*. Moskva: Ad Marginem Press, 2022.
4. Kulikov E.A. Kross-kul'turnoe vzaimodejstvie i reprezentaciya soobschestv v romane Tedzhu Koula «Otkrytyj gorod». Filologiya i kul'tura. 2023; № 3 (73): 124-130.
5. Stulov Yu.V. Vglyadyvayas' v gorodskoe prostranstvo N'yu-Jorka: roman T. Koula «Otkrytyj gorod». *Materialy ezhegodnoj nauchnoj konferencii prepodavatelej i aspirantov universiteta*: v 5 ch. Minsk: MGLU, 2021; Ch. 4: 183-186.
6. Mokrushina Z.V. Nigerijskie publicisty: ot istoricheskogo konstruktivizma k istoricheskomu nastoyaschemu. *Kunstkamera*. 2019; № 4 (6): 89-98.
7. Nora P. *Franciya – pamyat'*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1999.
8. Assman A. *Dlinnaya ten' proshlogo: memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2023.
9. Beatrice Melodia Festa. Flânerie and the Transnational Deterritorialization of 9/11 in Teju Cole's Open City. *REDEN*. 2022; Vol. 4, № 1: 91-109.
10. Bratochkin A. Gorodskoe prostranstvo *Vse o proshlom: Teoriya i praktika publichnoj istorii*. Moskva: Novoe izdatel'stvo, 2021: 35-53.
11. Degtyarev V.V. *Madonna sredi ruin*. Sankt-Peterburg: Jaromir Hladik Press, 2022.
12. Revzin G.I. *Kak ustroen gorod: 36 `esse po filosofii urbanistiki*. Moskva: Strelka Press, 2021.
13. Assman Ya. *Kul'turnaya pamyat': pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.10.23

УДК 82-311.6

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-437-439

Magomedova Z.K., *Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. Tsadasa, Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

SUBJECTS AND POWER OF SATIRIC-YUMORISTIC WORKS BY KHIZGIL AVSHALUMOV. Khizgil Avshalumov is an author of popular novellas, short stories and essays. The leading theme in the writer's work is the fight against negative phenomena in society and the inertia of the individual. In this regard, Kh. Avshalumov continues traditions of Yu. Gereev, S. Stalsky, G. Tsadasa. His satire, enriched with techniques of artistic depiction of reality, becomes a new step in the development

of this genre. The basis of the writer's early works is Tat folklore, which successfully fulfilled its ideological and educational functions. Not only the satirical-ideological, but also the comic line of the Dagestan story is connected with folklore. The work of Kh. Avshalumov at different times and at different levels became the object of scientific research, but the appeal to his work is fragmentary. Consideration of the writer's work on a new round of socio-historical changes was intended to contribute to a systematic and analytical consideration of his prose in the aspect of its genre and stylistic originality. The relationship between theme, genre and style is one of the least developed problems of a writer's work. This is explained by the complexity of the phenomenon itself, the diverse nature of artistic expression at each individual stage of its creativity.

Key words: **satire, irony, humor, parody, folklore, plot**

***З.К. Магомедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

СЮЖЕТЫ И СТИЛЬ САТИРИКО-ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХИЗГИЛА АВШАЛУМОВА

Хизгил Авшалумов – автор популярных повестей, рассказов, новелл, очерков. Ведущей в творчестве писателя стала тема борьбы с негативными явлениями в обществе и косностью отдельного индивидуума. В этом плане Х. Авшалумов продолжает традиции Ю. Гереева, С. Стальского, Г. Цадасы. Его сатира, обогащенная приемами художественного изображения действительности, стала новой ступенью в процессе развития данного жанра. Основой ранних произведений писателя стал татский фольклор, который успешно выполнял свои идеологические и воспитательные функции. С фольклором связана не только сатирико-идеологическая, но и комическая линия дагестанского рассказа. Творчество Х. Авшалумова в разное время и на разных уровнях становилось объектом научного исследования, однако обращение к его творчеству носит фрагментарный характер. Рассмотрение произведений писателя на новом витке социально-исторических перемен имело своей задачей внести вклад в системно-аналитическое изучение его прозы в аспекте ее жанрово-стилевого своеобразия. Соотношение тематики, жанра и стиля – одна из наименее разработанных проблем творчества писателя. Это объясняется сложностью самого явления, многообразным характером художественного высказывания на каждом отдельном этапе его творчества.

Ключевые слова: **сатира, ирония, юмор, пародия, фольклор, фабула, сюжет**

Актуальность нашей статьи обусловлена необходимостью определения жанрово-стилевых и сюжетных особенностей рассказов и новелл Х. Авшалумова в период 70–80-х годов, отмеченный активизацией национальной прозы в целом и татской в частности. Наличие во многих рассказах социального содержания сказалось на их художественных особенностях. Особенность сатирической типизации в социально-бытовых рассказах состоит в разнообразии форм комического.

Цели и задачи статьи сводятся к анализу предпосылок для различных способов воплощения автором художественного материала; рассмотрению комплекса наиболее устойчивых константных форм, основанных на фольклорных включениях; дифференциации признаков сатирических и юмористических текстов, их жанрово-семантической специфики.

Научная новизна статьи обусловлена недостаточной степенью классификации рассказов писателя по жанрово-тематическим особенностям. Подобный подход продиктован необходимостью выделения доминирующих черт поэтики комического в каждой отдельной группе рассказов.

Объектом статьи являются рассказы и новеллы Х. Авшалумова.

Предмет статьи – жанрово-стилевое и тематическое разнообразие текстов писателя, отражающих тенденции развития татской литературы. Задачи статьи определяются спецификой предмета и объекта.

Практическая значимость статьи состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в практике вузовского преподавания, а также в составлении спецкурсов на филологических факультетах республиканских вузов.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что она должна восполнить пробелы в имеющихся трудах, посвященных тому или иному аспекту творчества Х. Авшалумова, представить более полную картину бытования его рассказов и новелл, учитывая эволюцию творческого стиля писателя.

В 70–80-е годы минувшего века большую популярность у читателя получили сатирические и юмористические произведения Хизгила Авшалумова. Сборники его рассказов – «Встреча у родника», «Как я воскрес», «Невеста с сюрпризом», «Сказание о любви», «Избранное», а также отдельные публикации в прессе – приобрели широкую известность в республике и за ее пределами.

Х. Авшалумов – этнический тат, уроженец Дербентского района, где проживают многие этносы Дагестана, помимо родного языка хорошо знал и азербайджанский, создавал на нем частушки. Интерес к фольклору проявился в молодом человеке очень рано: работая в печатных органах своего района, он активно занимался, помимо корреспондентской деятельности, еще и сбором татского фольклора.

Публиковаться начал еще в 30-е годы, работая в районной газете «Зехметкеш». Вскоре его пригласили в Махачкалу научным сотрудником в Дагестанский научно-исследовательский институт истории, языка и литературы. Работая в институте, он собирал татский фольклор, который вошел в сборник, изданный в 1940 году.

Помимо фольклора, молодой ученый основательно занялся изучением мировой литературной классики, что, безусловно, обогатило его духовный мир и отразилось на дальнейшей творческой деятельности.

Как отмечает сам Х. Авшалумов, немаловажное место в его творчестве занимает влияние в первую очередь А. Чехова, Н. Гоголя, М. Твена.

Выросший в татской среде он хорошо постиг сущность национального характера будущих своих персонажей, замечал сдвиги, вызванные временем. В некоторых его текстах национальная идентичность отходит на второй план, уступая место общедагестанскому компоненту характера. Эту особенность отметил Ш.А. Мазанаев, который пишет: «Герой Х. Авшалумова – дагестанец. Обычно это житель Южного нагорья. И порою трудно определить его национальность. Кто он – тат, азербайджанец, лезгин, табасаранец? И все же то, что перед нами дагестанец, сомнений не вызывает. В наиболее удачных произведениях Авшалумова рамки Юга Дагестана раздвигаются, со страниц маленьких рассказов перед нами представитель всей республики» [1, с. 157].

Довольно часто автор выступает главным действующим лицом, от имени которого ведется повествование. В рассказах «Телефон», «Пишкеш», «Как я воскрес», «Мастер красоты», «Как я писал диссертацию» организующим центром текста является личность нарратора.

«Комическая проза Х. Авшалумова вбирает в себя все, с чем повседневно сталкивается человек… Главная особенность его рассказов – в умело построенной фабуле, в комизме ситуаций, в живости характеров и образности языка», – отмечает исследователь татской литературы Г.Б. Мусаханова [2, с. 259].

Сюжеты рассказов писателя не выходят за рамки привычного, здесь много житейских зарисовок, деталей быта. Ситуации чаще всего будничные, вроде бы порой и незначительные, но, как ни странно, автор умеет из этой будничной повседневности создать довольно занимательную интригу, облечь её в литературную форму, дать импульс развитию фабулы. Авшалумов раскрывает внутренний мир своих героев, используя для этого различные средства: диалоги, монологи, лирические отступления, фольклорные вкрапления. В сущности, целью автора является показать, что самые заурядные страсти, взятые на житейском уровне, всё равно суть большого человеческого бытия, в них тоже по-своему отражаются устремления жизни, социальное состояние и конфликты общества. Своим творчеством он показывает, что у искусства нет малых тем, а художественная реальность, какой бы знакомой она нам не казалась, – не зеркало действительности, а художественно переработанный, окрашенный стилевыми оттенками, присущими данному автору, сюжет, взятый из жизни.

Главной особенностью художественного стиля писателя является комическое изображение часто обыденных ситуаций, которые он мастерски обыгрывает с помощью иронии и сатиры. Несмотря на то, что в этих рассказах сатира часто уступает место иронии, его смех не всегда веселый и добродушный, порой в нем проступают нотки сарказма, его героя настигает карающая сила смеха. По определению В.Я. Проппа, «… смех – данное нам природой наказание за какую-то присущую человеку скрытую, но вдруг обнаруживающуюся неполноценность» [3, с. 29].

Сюжетный состав произведений Х. Авшалумова обнаруживает наличие ряда типологических групп, сходных по тематике, идейной направленности, композиционного построения, форм фольклорных включений. В соответствии с этим можно выделить в творчестве писателя несколько групп рассказов: сатирический рассказ, юмористический рассказ, социально-бытовой рассказ, этологический рассказ, рассказ, построенный по модели анекдота с фольклорной основой, рассказ-быль. Изобразительно-выразительные средства в каждой из выделенных групп имеют свои особенности, обусловленные их специфическими жанровыми признаками.

В 70–80-х гг. в литературе стала проявляться тенденция к освещению духовной жизни человека. Не всем и не всегда удавалось показать эволюцию героя

в положительном ракурсе, воссоздать образ общественно-активной личности. Тогда в активе литературы появились сатирические рассказы, показывающие проблему «от противного», т. е. явления и людей, мешающих становлению новых социально-общественных отношений.

Х. Авшалумов сатирически изображает глупость обывателей, которые не способны разобраться в естественных причинах явлений, вздорных и тщеславных, исполненных претензий, тех, кто мнит себя умнее, мудрее других. В таких рассказах писатель использует шарж, пародию, антитезу – все те приметы комизма, которые придают необходимую для этого жанра характерность.

Рассказы Х. Авшалумова, которые обычно обозначают как юмористические или сатирические, можно разделить на две группы. Первая – тексты, повествующие об отрицательных явлениях, где герои подвергаются осмеянию, это сатирические рассказы. Здесь писатель отмечает такие пороки, как хамство, обман, зазнайство, чинопочитание, бюрократизм. Перед читателем вырисовывается галерея образов вполне жизненных, со знакомыми поведенческими замашками. Амбиции маленького человека, его желания, мечты, идеалы в крайней своей степени могут стать причиной краха всех надежд как, например, это случилось с героями рассказов «Козлиный смех» и «Фанфарон», «Муж двух жен».

Ко второй части относятся юмористические, в которых автор описывает курьезные случаи, не скрывая при этом своей симпатии к персонажам. Главную роль в организации материала подобных рассказов играет стиль Х. Авшалумова, образный строй, поэтика, где доминируют юмористические средства. Комический эффект здесь достигается за счет гиперболизации, утрировки, парадоксальных ситуаций, алогизмов. В стилистике его ранних рассказов уже можно было отметить широкое использование иронии и парадокса.

Образы сатирических героев раскрываются через их поведение, отношение к действительности, речевые характеристики. Зачастую это освобождает автора от необходимости давать портретные характеристики и придает его стилю динамичность, насыщенность действия.

Часто центральный персонаж Х. Авшалумова – журналист, писатель, в поисках материала встречающий на своем пути различных людей либо сам попадающий в комические ситуации («Как Муза стала Марусей», «Телефон» и др.). При этом тексты Х. Авшалумова соединяют в себе оригинальность и красоту изложения, остроту, сдобренную юмором, которые делают его свидетелем многих смешных и не очень коллизий.

Забавна история «Встреча у родины» о четырех мужчинах из числа руководителей села, ночью у родника. Каждый из них, кто с ведром, кто с кувшином тайком, пришел туда, чтобы набрать воды. Встреча оказалась неожиданной для каждого из них.

Ритм рассказа жив и весел, повествование ведется свободно и легко. Почти весь текст состоит из диалогических конструкций, динамика сюжета разворачивается в речевом дискурсе. Каждый вновь прибывший персонаж встречен у родника шутливым приветствием, и сам прибегает к остротам, шутливыми замечаниям. Писатель применяет прямую речь персонажей как инструмент личностных характеристик и как структурообразующий элемент повествования.

В рассказах Х. Авшалумова в зависимости от сюжетной структуры меняется стиль повествования. Примером стилевой трансформации можно назвать рассказ «Как я писал диссертацию».

«– Почему бы тебе не написать диссертацию, не стать кандидатом наук? А там, как говорится, бог даст, и доктором будешь, – говорит мне жена ласково, словно уговаривая, когда мы сидим дома одни за вечерним чаепитием» [4, с. 146]. Так начинается этот рассказ. На этот раз в центре внимания писателя ни сколько персонажи, сколько ситуация. В центр своего повествования Х. Авшалумов поместил супружескую пару – писателя и его жену, которая уговаривает мужа переменить профессию и стать ученым. Поначалу это возмутило писателя, но постепенно ей удалось достичь своей цели. Все последующие коллизии рассказа будут связаны с решением героя написать диссертацию.

Словесный материал в рассказе, емкий и эмоционально нагруженный, помогает реалистичной обрисовке обстановки действия. Порядок рассказывания, которого придерживается автор, его система построения мотивов разворачиваются в развернутую фабулу, т. к. в произведение включаются дополнительные эпизоды, фарсовые компоненты, короткие характеристики, сопутствующие основному действию.

Фабула включает в себя и элементы предыстории основного лица. В рассказе представлены более глубокие житейские срезы, чем во многих других произведениях этого жанра. Достигнутый автором эффект реальности происходящего во многом обусловлен личным опытом автора. Характерной чертой поэтики рассказа является диалогичность, фарсовость коллизий.

Семья в рассказах Х. Авшалумова зачастую играет главенствующую роль. Любя и уважая свою жену, детей, он не упускает, однако, отметить смешное и порой глупое в их поведении. Более того, он посмеивается над самим собой. При этом он разворачивает сюжет так, что его поступки говорят сами за себя.

В.В. Виноградов отмечал: «В образе автора, в его речевой структуре объединяются два качества и особенности стиля художественного произведения: распределение света и тени при помощи речевых средств, переходы от одного стиля изложения к другому, переливы и сочетания словесных красок, характеров и оценок» [5, с. 118].

В рассказе описана ситуация, когда герой стоит перед выбором. Когда стратегический план жены писателя был принят к исполнению, он призадумался: «Передо мной тут же стал вопрос: какую тему избрать для своей кандидатской диссертации, какую область научной мысли обогатить мне своим вкладом?» [4, с. 148].

С этого момента все повествование принимает пародийно-ироническую окраску. Процесс выбора темы диссертации удачно шаржирован писателем.

Герой-рассказчик отличается внутренней активностью по отношению к излагаемым им событиям, случаям из жизни своей или знакомых. Самоуверенность, приправленная изрядной долей юмора, – те качества, которые делают его свидетелем многих смешных коллизий. Во многих случаях реальность подсказывает ему вымысел, а невымысел пытается диктовать писателю ситуации, сюжетные повороты, обнажающие алогизм поступков героев.

Таким образом, сюжетный состав текстов Х. Авшалумова обнаруживает наличие ряда типологических групп, сходных по тематике, идейной направленности, композиционного построения, форм фольклорных включений. В соответствии с этим можно выделить в творчестве писателя несколько групп рассказов: сатирический рассказ, юмористический рассказ, построенный по модели анекдота с фольклорной основой, рассказ-быль. Изобразительно-выразительные средства в каждой из выделенных групп имеют свои особенности, обусловленные специфическими жанровыми признаками.

Рассказы писателя, которые обычно обозначают как юмористические или сатирические, в свою очередь, можно разделить на две группы. Первая – тексты, повествующие об отрицательных явлениях, где герои подвергаются осмеянию, сатирические рассказы. Ко второй части относятся рассказы юмористические, в которых автор описывает курьезные случаи, не скрывая при этом своей симпатии к персонажам. Комический эффект здесь достигается за счет гиперболизации, утрировки, парадоксальных ситуаций, алогизмов.

Важным художественным средством в рассказах Х. Авшалумова является авторская речь, довольно часто носящая характер комментария.

Писатель рассказывает как будто самые обычные случаи из жизни, но в его рассказах присутствует синтез приемов, освоенных им еще в 30-е годы.

При всем стилевом сходстве рассказов они разнятся как в плане идейно-тематическом, так и способами раскрытия характеров действующих лиц. В текстах, относящихся к сугубо национальной, татской тематике преобладает бытовой план, помогающий почувствовать этнические особенности изображаемого. Детализация каких-либо событий, жанровые эпизоды, язык, приближенный к бытовому, – все это рассчитано на узнаваемость читателем знакомой ему среды. Обращаясь к фольклорным приемам, традиционным мотивам татских бытовых анекдотов, Х. Авшалумов расширяет границы художественного воплощения материала.

Библиографический список

1. Мазанаев Ш.А. *Двуязычное художественное творчество в системе национальных литератур*. Махачкала, 1997.
2. Мусаханова Г.Б. *Татская литература*. Махачкала, 1992.
3. Пропп В.Я. *Проблемы комизма и смеха*. Москва, 1976.
4. Авшалумов Х. Как я писал диссертацию. *Сказание о любви*. Махачкала, 1972.
5. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*. Москва, 1971.

References

1. Mazanaev Sh.A. *Dvuyazychnoe hudozhestvennoe tvorchestvo v sisteme nacional'nyh literatur*. Mahachkala, 1997.
2. Musahanova G.B. *Tatskaya literatura*. Mahachkala, 1992.
3. Propp V.Ya. *Problemy komizma i smeha*. Moskva, 1976.
4. Avshalumov H. Kak ya pisal dissertaciyu. *Skazanie o lyubvi*. Mahachkala, 1972.
5. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva, 1971.

Статья поступила в редакцию 13.09.23

УДК 81.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-440-442

Mironova A.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (national research university) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru*
Cui Xiaoqin, *postgraduate, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 865388173@qq.com*

CULTURALLY SIGNIFICANT COMPONENTS OF LIPSTICK COLOR NAMES WITH A SEME 'DRINKS'. The center of scientific analysis presents color nominations in advertising of women's products. The authors pay attention to peculiarities of determining the shade of color in the presence of several lexemes. Color vocabulary is universal across languages, but has its own characteristics and associations that vary from culture to culture. The need to describe and systematize the semes in color names is argued to ensure effective communication between representatives of different cultures. It is proven that linguistic marketing widely uses an arsenal of color descriptions that convey important cultural meanings for China. It is concluded that in an advertising text with an offer of lipstick, it is the color vocabulary that maximizes the buyer's choice in favor of one or another offer and significantly influences the creation of the desired atmosphere and the successful transfer of emotional charge. It is noted that cultural associations are particularly important in the context of communication to ensure understanding and effective influence on consumers of different cultures.

Key words: **linguistic marketing, advertising discourse, coloring, lipstick, lexical-semantic group**

А.А. Миронова*, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru*
Цуй Сяоцин, *аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: 865388173@qq.com*

КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМЫЕ КОМПОНЕНТЫ НАИМЕНОВАНИЙ ЦВЕТА ГУБНОЙ ПОМАДЫ С СЕМОЙ «НАПИТКИ»

В центре научного анализа представлены цветовые номинации в рекламе женских товаров. Авторы обращают внимание на особенности определения оттенка цвета при наличии нескольких лексем. Лексика, связанная с цветом, является универсальной в языках, но имеет свои особенности и ассоциации, варьирующиеся от культуры к культуре. Аргументируется необходимость описания и систематизации сем цветовой лексики для обеспечения эффективной коммуникации между представителями разных культур. Доказывается, что в лингвомаркетинге широко используется арсенал цветовых описаний, транслирующих важные культурные смыслы для Китая. Делается вывод, что в рекламном тексте с предложением губной помады именно цветовая лексика максимально обеспечивает выбор покупателя в пользу того или иного предложения, значительно влияет на создание желаемой атмосферы и успешную передачу эмоционального заряда. Отмечается, что культурные ассоциации оказываются особенно значимыми в контексте коммуникации, чтобы гарантировать понимание и эффективное воздействие на потребителей разных культур.

Ключевые слова: **лингвомаркетинг, рекламный дискурс, колоратив, губная помада, лексико-семантическая группа**

Научное исследование особенностей китайской лингвокультуры в массовой рекламе подготовлено при поддержке государственного проекта по привлечению иностранных специалистов КНР G2023011006 «Исследование возможностей русского языка в рамках межкультурной коммуникации»

Цветовая семантика в рекламе является весомым аргументом для выбора именно этого цвета губной помады у женской аудитории. Цветовые предпочтения в разных культурах отличаются. У русских женщин доминирует при выборе или натуральный оттенок, приглушенный, или нестандартный, яркий, броский. Для китаянок привлекательны темно-красные оттенки, глубокие, матовые. Создатели рекламных текстов и номенклатурных номинаций товаров, конечно же, учитывают культурно значимые смыслы для создания конкретных ассоциаций с продукцией или услугами. Использование цвета в рекламе специфично. Выбор колоратива в рекламе во многом зависит от целевой аудитории. Конкретные цвета значительно различают эмоциональные реакции и восприятие у разных людей. Определенные цвета могут вызывать яркие ассоциации у одного человека, но оставаться незамеченными у другого. Из этого следует, что составление рекламного текста требует учета предпочтений и культурных особенностей адресата. Так, в разных контекстах и культурах цвет представлен различными символическими значениями. Например, белый цвет на Западе ассоциируется с чистотой и невинностью, в то время как в некоторых восточных странах он может символизировать смерть и печаль. Это означает, что рекламным агентствам следует обладать сведениями о культурных различиях и осторожно выбирать цвета с учетом конкретной группы адресатов. Все это обусловливает актуальность проводимого научного описания культурно значимых семантических компонентов в китайской рекламной индустрии.

Колоративы вызывают много вопросов у исследователей различных лингвокультур. В одних научных сочинениях в центре внимания оказывается теоретическое описание (Р. М. Фрумкина [1], Ли Хун И [2], Лу Чинг Фу [3], Чжун Сяовен [4]); для других ученых объектом становятся способы пополнения номинаций цвета, функционирование в языке (А.А. Брагина [5], А.И. Белов [6]; для третьей группы привлекательны устойчивые выражения с цветовыми центрами (В.Н. Рябова [7], Чэнь Си [8], Хань Чжипин [9]) и др.

Феномен колоратива, терминологически уже утвердившийся в лингвистике, представляет собой текстуальное описание цветовых характеристик товара, интенсивно применяемое в сфере рекламы для стимулирования положительных ассоциаций у потребителя и, следовательно, усиления желания приобрести данный товар. Колоссальное изобилие колоративов особенно наглядно наблюдается при рекламировании косметической продукции.

Цель работы – проанализировать лексико-тематическую группу наименований цвета губной помады с семой «напитки» в китайском рекламном каталоге косметических товаров.

Задачи исследования: методом сплошной выборки сгруппировать репрезентативный материал; выявить центральные лексемы и семы при ассоциации покупателя с цветовой палитрой, опираясь на китайские лингвокультурные смыслы, в частности с архисемой «напитки».

Материалом послужили такие маркетплейсы, как Taobao (淘宝), Shopee (虾皮购物), Suning.com (苏宁易购), в рекламных текстах которых встречается около 150 колоративов с семой «напитки» [11–13]. В выборе продукта из данной категории именно цвет становится основополагающим критерием, который придаст ему неповторимость.

Колоративы в рекламе косметики на маркетплейсах являются важным аспектом, который может оказать значительное влияние на привлечение покупателей и повышение конверсии. Колоративы относятся к использованию цвета в рекламных материалах и дизайне, чтобы создать определенное настроение, привлечь внимание и вызвать желаемые эмоции у потенциальных покупателей. Колоративы, представленные в рекламе декоративной косметики на маркетплейсах, можно систематизировать по структурным и семантическим характеристикам. Существующие словари, посвященные цветовым номинациям, не способны охватить всей ежемесячно пополняемой лексики. Специальные мировые агентства пытаются даже систематизировать новые лексемы с цветовыми значениями, особенно у кампаний, предлагающих товары в разных странах. Зачастую пространное лексическое описание дублируется цветовым квадратом с новым оттенком, во избежание непонимания того, какой перед нами будет цвет.

Рекламные каталоги всегда содержат группу лексических единиц, принадлежащих определенной тематике. Научная новизна определяется рассмотрением впервые в русско-китайской лингвистике особенностей употребления колоративов с семой «напитки» в каталогах декоративной косметики.

Для решения поставленной цели были применены описательный метод и метод компонентного анализа при характеристике значения слов.

Теоретическая значимость видится в описании фрагмента языковой картины мира носителей китайского языка. Данные результаты научного поиска вносят существенный вклад в развитие лингвомаркетинга и лингвокультурологии.

Практическая значимость исследования номинаций оттенков цветов состоит в возможности применения полученных данных в практике обучения в нескольких аспектах.

Во-первых, результаты этого исследования могут быть полезными при разработке методик обучения китайскому языку. Они могут предложить новые подходы к обучению и помочь разработать более эффективные и прогрессивные учебные материалы для студентов, изучающих китайский язык.

Во-вторых, исследование может послужить основой для создания учебных словарей. Полученные результаты могут быть использованы для составления тематических словарей, которые будут представлять собой ценный источник информации для изучающих китайский язык. Эти словари могут содержать не только стандартные лексические и грамматические данные, но и дополнительные сведения о контексте использования слов, частотности употребления и других важных элементах. Также следует отметить, что разработка учебных словарей на

основе этого исследования может способствовать повышению уровня понимания и использования китайского языка у студентов.

В целях придания образной окраски цветовым наименованиям в рекламном тексте используются элементы разных тематических групп. В данной статье мы рассмотрим колоризмы китайской рекламы декоративной косметики с точки зрения представленности семантического поля «напитки», национальных особенностей и количества заимствований цветообозначений.

В случае колоративов с семой «напитки» наиболее часто встречаются многолексемные номинации.

Составные, то есть состоящие из двух и более основ колоративы можно разделить на две группы:

1) обозначающие оттенок цвета: *темно-кофейный* （深咖啡色）, *молочно-белый* (乳白色),

2) обозначающие сложный цвет (*грязный кофе с молоком* (脏脏奶咖), *молочно-оранжевый* （奶橘色）, *шоколадно-кофейный* (巧克力咖啡色), *цвет холодного чая с молоком* (冷茶奶棕) [11–13].

Среди многолексемных номинаций были выделены два вида словосочетаний:

1) колоративы, в которых акцент делается на прилагательное, передающее яркость, чистоту, прозрачность оттенка помады («ослепительное очарование воды» (炫亮魅力水), «перламутровый сливочный» (珠光奶油), «цвет янтарного черного чая» (琥珀红茶), «элегантный розовый» (温柔奶茶), «нежный чай с молоком» (玫红色) и т. д.). Каждый пример в данном контексте использует эффект усиления с помощью дополнительного прилагательного, что, в свою очередь, усиливает уже имеющиеся оттенки. Такой прием имеет долгую историю включения в маркетинговую коммуникацию и влияет на восприятие и цветовую номенклатуру, придавая ей более приятное звучание. Подобное расширение цветовой номенклатуры является одним из «ключевых факторов, делающих ее более привлекательной и предпочтительной при выборе товара» [3].

В китайской культуре красный цвет традиционно ассоциируется с изобилием, счастьем, удачей и процветанием. Также он является цветом праздников и торжественных событий, таких как Китайский Новый год, поэтому доминирование красного цвета в цветонаименованиях в китайской рекламе может быть связано с желанием привлечь внимание и создать позитивное впечатление у потребителей [8]. Красный – наиболее часто используемый цвет для составления цветовых номинаций губной помады. На сайтах Taobao (淘宝), Shopee (虾皮购物), Suning.com (苏宁易购) представлены следующие цветовые наименования с семой «напитки», описывающие красный цвет: «цвет смузи из красной фасоли» (红豆冰沙色口红), «цвет сливочного редиса» (奶油萝卜), «винно-красный» (酒红色), «роза, окрашенная вином» (酒渍玫瑰); «слегка выпитое красное вино» (微醺红酒), «цвет красного вина» (葡萄酒红).

В ходе анализа рекламных текстов, посвященных губной помаде, выделено 38 случаев из 150 использования семы «напитки», которые представляют красный цвет.

В китайской рекламе губной помады с названием «напитки» можно использовать креативный подход и развить идею, которая подчеркнет уникальные свойства помады и ее привлекательность для потребителей.

Для создания стильного и цепляющего образа помады для губ специалисты в сфере рекламы нередко используют колоративы с семой «напитки». Наиболее распространенной семой оказалась категориально-лексическая сема «чай», которая отсылает покупателя к богатой культуре чаепития в Китае. Такое название подчеркивает утонченность и женственность губной помады, а также может восприниматься как символ изысканности. В качестве примера можно привести следующие цветовые номинации с центром «чай» (茶). Во-первых, чай имеет разный оттенок в зависимости от его температуры, места, где вы его пьете, что передается рекламистами: «холодный черный чай с лимоном» (冻柠红茶), «холодный деревенский чай» (冻村红茶), «холодный чай молочно-коричневый» (冷茶奶棕), «леденец из черного чая» (红茶棒棒糖) – теплый чай с молоком (暖暖奶茶). Вкус чая вносит также оттенок: «слегка выпитый сладкий чай» (微醺甜茶), «сладкий чай густого апельсинового цвета» (甜茶密桔). Плотность, вязкость передается через описание смеси «желе из чая с хурмой» (柿子茶冻). Добавление белого, бежевого, размытого, светло-коричневого передается номинациями: «нежный чай с молоком» (温柔奶茶), «белый чай с жасмином», «цвет чая с молоком и корицей» (肉桂奶茶色) (茉莉白茶) [10–12].

В колоративах с семой «напитки» зачастую цветовую нагрузку несет существительное («цвет коктейля» (鸡尾酒口红), «чай с миндальным молоком» (杏仁奶茶) [10–12].

Не менее популярной оказалась сема «молоко» (奶). Молоко занимает особое место в китайской культуре и имеет свою уникальную символику. В традиционной китайской медицине молоко считается питательным продуктом и используется для укрепления организма. Однако культурные особенности и религиозные верования могут повлиять на отношение к молоку в разных регионах Китая [9]. В ходе анализа были выделены такие примеры, как «молочно-апельсиновый теплый абрикосовый» (奶橘暖杏), «молочно-оранжевый» (奶橘色), «молочный кофе с абрикосом» (奶咖裸杏), «чай с персиковым молоком» (蜜桃奶茶) [11]. При этом частотно соединение чая и молока, как и в татарской, башкирской лингвокультурах. У русских обычно объединяется кофе + молоко.

Третьей по частоте употребления стала сема «кофе» (咖啡): «цвет кофейного зернышка» (咖啡豆色), «темно-кофейный» (咖啡深色), «шоколадно-кофейный» (巧克力咖啡色), «эспрессо» (意式浓缩咖啡), «кофейная роза» (咖啡玫瑰), «розовый персиковый чай с молоком» (粉桃奶茶), «сладкий чай с молоком розового цвета» (甜奶茶玫瑰色) [2].

Также в рекламе губной помады нередко встречаются такие напитки, как вода (水), смузи (冰沙), сок (果汁): «Река Шуйян» (水漾口红), «апельсиновая цветочная вода» (橘朵水), «розовая вода» (粉水), «смузи с клубничными конфетами» (冰沙草莓糖), «ягодный смузи» (浆果冰沙), «виноградный смузи» (零度葡萄冰沙), «теплый смузи» (温暖冰沙), «арбузный смузи» (西瓜冰沙), «сливовый сок» (梅花果汁), «игристый сок» (气泡果汁), «грейпфрутовый сок» (西柚汁), «сок черной розы» (黑玫瑰汁) [13]. Именно наличие прилагательного как определителя оттенка позволяет уточнить реальный цвет помады.

Специфика китайской письменности, определяющаяся наличием символизма, детерминирует превалирование коннотативных значений в рекламном тексте [3]. Метафоры, представляющие ассоциацию с определенным цветом, также часто встречаются в цветовых номинациях с семой «напитки»: «молочный туман» (奶雾), «водяной свет» (水光), «увлажненное облако» (水化雲), «легкое прикосновение водяного тумана» (一抹水雾), «хрустальный поцелуй» (水晶之吻) [10].

Названия цвета губной помады с семой «напитки» в китайской рекламе – эффективное маркетинговое решение, позволяющее подчеркнуть сочность и выразительность оттенка.

Анализ цветообозначений в структуре рекламных текстов с предложением губной помады для китайской аудитории выявляет важность учитывания культурно значимых смыслов номинаций. Для адекватного представления желаемого оттенка среди палитры красного рекламодателям приходится не только описывать максимально полно цвет, но и как можно качественно представлять изображение на губах женщин-китаянок, оттенок кожи которых отличается от славян, или на цветном квадрате.

Таким образом, в ходе научного исследования доказано, что большое количество колоративов с семой «напитки» в рекламе губной помады указывает на то, что выбор этих слов неслучаен. Реклама помады, помимо информационной функции, также имеет цель оказывать психологическое воздействие на потребителя. Использование таких слов позволяет визуально передать оттенок помады, а также помочь покупателям в воображении их внешнего вида на губах. Слова «чай», «молоко» и «кофе» вызывают ассоциации с различными оттенками и текстурами, которые могут быть присущи различным оттенкам помады. Например, помада с оттенком «чай» может вызывать представление о нежности и естественности цвета на губах, в то время как помада с оттенком «кофе» может ассоциироваться с теплотой и глубиной цвета в китайской лингвокультуре.

Такие описания также добавляют некоторую креативность и интерес к процессу выбора помады. Они могут привлечь больше внимания к рекламе и вызвать положительные эмоции у потребителя. В конечном счете это может помочь увеличить продажи продукции и укрепить связь между брендом и потребителем.

Таким образом, выявлено, что использование семы «напитки» в описаниях губных помад в рекламе имеет цель передать оттенок помады, помочь визуализировать ее внешний вид и вызвать положительные эмоции у потенциальных покупателей. Это стратегическое решение, которое может способствовать успешной рекламной кампании и привлечению клиентов.

Цветовая семантика в рекламе играет важную роль при привлечении потенциальных потребителей и создании определенных ассоциаций с продукцией или услугами. Использование цвета в рекламе имеет уникальные характеристики и выбор цветов должен основываться на потребностях целевой аудитории. Определенные цвета могут вызывать разные эмоциональные реакции и восприятие у разных людей, поэтому рекламные агентства должны учитывать предпочтения и культурные особенности своей целевой аудитории. Также следует иметь в виду, что цвета имеют различные символические значения в разных контекстах и культурах. Поэтому рекламодателям важно знать о культурных различиях и осторожно выбирать цвета под свою конкретную целевую аудиторию.

В контексте рекламы косметических товаров колоративы с семой «напитки» являются важным аспектом, который может оказывать значительное влияние на привлечение покупателей и повышение конверсии. Они относятся к использованию цвета для создания настроения, привлечения внимания и вызова желаемых эмоций у потенциальных покупателей. Колоративы в рекламе декоративной косметики на маркетплейсах систематизированы по структурным и семантическим характеристикам. В данном исследовании на примере каталогов декоративной косметики мы рассмотрели особенности использования колоративов с семой «напитки», включая национальные особенности.

Использование колоративов с семой «напитки» может помочь в создании стильного и привлекательного образа помады для губ. Одной из наиболее распространенных сем является «чай», которая ассоциируется с богатой культурой чаепития в Китае. Такое название подчеркивает утонченность и женственность помады, а также может рассматриваться как символ изысканности.

В итоге, понимание цветовой семантики в рекламе является ключевым для создания эффективных и привлекательных рекламных кампаний. Знание особенностей выбора цвета, его символического значения и способности создавать настроение помогает рекламодателям лучше понять и использовать этот мощный инструмент.

Библиографический список

1. Фрумкина Р.М. *Цвет, смысл, сходство.* Москва: Наука, 1984.
2. Ли Хонг *И. Категория цвета в китайском языке*. *Language Teaching and Research*, 2004: 90–97.
3. Лу Чинг Фу. Базовые наименования цвета в китайском языке. *Color Research & Application*. 1997; № 22 (1): 4–10.
4. Чжун Сяовен. Система адъективных колоративов в современном русском языке. *Вісник Днепропетровского университета. Мовознавство*. 2002; № 7: 161–165.
5. Брагина А.А. Цветовые определения и формирование новых значений слов и словосочетаний. *Лексикология и лексикография*. 1972; № 1: 73–104.
6. Белов А.И. Цветовые этносреды как объект этнопсихолингвистики. Этнопсихолингвистика. Москва: Наука, 1988.
7. Рябова В.Н. «*Пейзажная единица текста: семантика, грамматическая форма, функция (на материале произведений А.П. Чехова*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Тамбов, 2002.
8. Чэнь С. *Переносные значения слов-цветообозначений в устойчивых сочетаниях китайского языка в сопоставлении с русским языком*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Москва, 1991.
9. Хань Ч. Ассоциативные реакции русских и китайцев в аспекте лакунарности. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2015; № 1 (29): 75–82.
10. *Shopee (虾皮购物)*. Available at: https://shopee.tw/search?keyword=口紅/
11. *Suning.com (苏宁易购)*. Available at: https://search.suning.com/y38gz.html/
12. *Taobao (淘宝)*. Available at: https://www.taobao.com/list/category/50010808.html/

References

1. Frumkina R.M. *Cvet, smysl, shodstvo.* Moskva: Nauka, 1984.
2. Li Hong I. *Kategoriya cveta v kitajskom yazyke*. *Language Teaching and Research*, 2004: 90-97.
3. Lu Ching Fu. Bazovye naimenovaniya cveta v kitajskom yazyke. *Color Research & Application*. 1997; № 22 (1): 4-10.
4. Chzhun Syaoven. Sistema ad`ektivnyh kolorativov v sovremennom russkom yazyke. *Visnik Dnepropetrovskogo universiteta. Movoznavstvo*. 2002; № 7: 161-165.
5. Bragina A.A. Cvetovye opredeleniya i formirovanie novyh znachenij slov i slovosochetanij. *Leksikologiya i leksikografiya*. 1972; № 1: 73-104.
6. Belov A.I. Cvetovye `etnosredy kak ob`ekt `etnopsiholingvistiki. `Etnopsiholingvistika. Moskva: Nauka, 1988.
7. Ryabova V.N. «*Pejzazhnaya edinica teksta: semantika, grammaticheskaya forma, funkciya (na materiale proizvedenij A.P. Chehova*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2002.
8. Ch`en' S. *Perenosnye znacheniya slov-cvetooboznachenij v ustojchivyh sochetaniyah kitajskogo yazyka v sopostavlenii s russkim yazykom*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1991.
9. Han' Ch. Associativnye reakcii russkih i kitajcev v aspekte lakunarnosti. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2015; № 1 (29): 75-82.
10. *Shopee (虾皮购物)*. Available at: https://shopee.tw/search?keyword=口紅/
11. *Suning.com (苏宁易购)*. Available at: https://search.suning.com/y38gz.html/
12. *Taobao (淘宝)*. Available at: https://www.taobao.com/list/category/50010808.html/

Статья поступила в редакцию 25.10.23

УДК 81'367/811.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-442-444

Nabiullina G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior researcher, REC for Strategic Studies in the Field of Native Languages and Cultures, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: guzelNab2@yandex.ru*
Garipova L.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Centre of Written Heritage of the G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: leilyashamilevna@mail.ru*

SENTENCES OF PHRASEOLOGIZED STRUCTURE WITH SUPPORTING COMPONENTS-PREDICATIVE WORDS IN THE TATAR LANGUAGE. Linguistic research devoted to the issues of non-articulate sentences is very relevant in modern linguistics. The article examines sentences of phraseologized structure with supporting components-predicative words in the Tatar language, their structural and semantic types in the Tatar language. The analysis of the material allows concluding that in the Tatar language sentences of phraseologized structure with supporting components-predicative words represent a structural-semantic type of phraseologized sentences, which are characterized by structural-semantic and morphological-syntactic integrity, stability, situational conditionality and expression of various semantic and expressive meanings. The article introduces 3 types of structural and semantic models into scientific circulation, which combine sentences of phraseologized structure depending on the reference component expressed by the predicative words ardent / ardent (possible/ impossible), yuk (no), kirk (necessary).

Key words: **syntactic structure, Tatar language, non-articulate sentences, predicative words, sentences of phraseologized structure**

Г.А. Набиуллина*, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. НОЦ стратегических исследований в области родных языков и культур Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: guzelNab2@yandex.ru*
Л.Ш. Гарипова, *канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр. Центра письменного наследия Института языка литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: leilyashamilevna@mail.ru*

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ С ОПОРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ – ПРЕДИКАТИВНЫМИ СЛОВАМИ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Лингвистическое исследование, посвященное вопросам предложений фразеологизированной структуры, является весьма актуальным в современном языкознании. В статье исследуются предложения фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами в татарском языке, их структурно-семантические типы. Анализ материала позволяет сделать вывод, что в рассматриваемом языке предложения фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами представляют собой структурно-семантический тип синтаксических фразеологизмов, которые характеризуются структурно-семантической и морфолого-синтаксической целостностью, устойчивостью, ситуативной обусловленностью и выражением различных семантических и экспрессивных значений. В статье вводятся в научный оборот 3 типа структурно-семантических моделей, в которые объединяются предложения фразеологизированной структуры в зависимости от опорного компонента, выраженного предикативными словами *ярый/ ярамый (можно/нельзя), юк (нет), кирәк (нужно).*

Ключевые слова: **синтаксический строй, татарский язык, нечленимые предложения, предикативные слова, предложения фразеологизированной структуры**

Статья подготовлена в рамках НОЦ стратегических исследований в области родных языков и культур Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета

Фразеологизированные предложения являются одним из периферийных явлений синтаксического уровня языка. В синтаксической теории предложения фразеологизированной структуры рассматриваются как синтаксические единицы, речевые высказывания, речевые формулы, коммуникативные единицы и экспрессивные высказывания. Фразеологизированные предложения, не соответствующие никакой грамматической модели классических предложений, в современной лингвистике исследуются в разных аспектах: 1) структурно-семантическом (Шведова, 1960; Меликян, 2014); 2) идиоматическом (Кайгородова, 1999); 3) коммуникативно-прагматическом (Пиотровская, 1994; Сафонова, 2013); 4) лингвометодическом (Величко, 2016; Всеволодова, 2002) [1; 2; 3].

В синтаксической науке описание типов фразеологизированных предложений легло в основу типологии фразеологизированных моделей нечленимых предложений. В этом плане В.Ю. Меликян считает, что к синтаксической фразеологии непосредственное отношение имеют слова-предложения или нечленимые предложения-высказывания, единицы которых могут быть подразделены на следующие фразеологические классы: 1) коммуникемы (термин В.Ю. Меликяна), которые представляют собой непредикативные высказывания типа Вот это да! Как бы ни так!; 2) фразеосхемы, предикативные высказывания, характеризующиеся тем, что их опорный обязательный компонент носит неизменный характер, а второй компонент изменяемый, например: что за…(природа, человек)! [1]. Например, *Аңа бәйрәм бәйрәм түгел. (Ему и праздник не в праздник); Югалтуын югалтты, табуын гына таба алмады. (Терять-то терял, а находить не находил). Баһадирланың баһадиры (Всем героям герой); Вакытында эшләргә ярамаган! (Нет бы вовремя все сделать!);* речевые формулы и речевые клише: *Сәлам! (Привет); Ничек хәлләр? (Как дела?); Хәерле иртә! (Доброе утро!); Исән-сау булыгыз (Будьте живы-здоровы).*

Вслед за В.Ю. Меликяном мы считаем, что отличительная особенность фразеологизации синтаксических фразеологизмов заключается в том, что они образуются путем десемантизации (частичной или полной) опорных компонентов фразеосинтаксической схемы. Одни схемы допускают разнообразие лексического и морфологического наполнения, другие характеризуются строгой регламентированностью. Итак, понятие структурной схемы (структурной основы, фразеосхемы) оказывается важным для выделения отдельных классов синтаксических фразеологизмов и их отличия от свободных синтаксических образований.

Целью данной статьи является изучение предложений фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами и их структурно-семантических особенностей в татарском языке. Поставленная цель определила следующие задачи: изучить роль предикативных слов в построении синтаксических фразеологизмов, выявить структурно-семантические типы синтаксических фразеологимов с опорными компонентами – предикативными словами. Материалом исследования являются синтаксические конструкции, извлеченные из татарских художественных текстов.

Научная новизна исследования определяется изучением предложений фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами и их структурно-семантических типов в татарском языке. Теоретическая значимость работы заключается в том, что в статье с позиций структурного синтаксиса определяются структурно-семантические модели фразеологизированных конструкций. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе при составлении словарей речевых формул и учебных курсов «Синтаксическая фразеология татарского языка», «Экспрессивный синтаксис», «Синтаксис нечленимого предложения».

В решении поставленных задач предполагается использование описательного и стилистического методов. Описательный метод представлен такими приемами, как метод сплошной выборки, метод обработки, интерпретации, а также лексико-семантический анализ. Стилистический метод опирается прежде всего на семантический и контекстный анализ нечленимых предложений. В ходе изучения также применялись приемы отбора и систематизации, наблюдения и обобщения. Методы и подходы, использованные в работе, определяются комплексным характером исследования.

Материалом исследования являются предложения фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами, функционирующие в языке татарской художественной литературы и живой разговорной речи. Под предложением фразеологизированной структуры понимается структурно-семантический тип простых предложений, характеризующийся неразложимостью и неспособностью к распространению. Отдельные компоненты типизированной, фразеологизированной модели нецелесообразно отождествлять с подлежащно-сказуемостными компонентами структурных схем членимых предложений. Базовым критерием для выделения типов языковых единиц стал неизменяемый компонент.

Для достижения поставленной цели составлен корпус речевых фрагментов, количество которых превысило 1000 единиц в татарском языке. В качестве материала для исследования послужили толковый и фразеологический словари, художественные тексты; собственные наблюдения над устной речью и письменный корпус татарского языка.

«Предикативные слова – это класс слов, обозначающих недейственное состояние, выступающих преимущественно в функции предикативного члена (самостоятельно или в сочетании с другими словами) или эквивалента предложения и обнаруживающих как именные, так и глагольные свойства» [4, с. 293].

В современном татарском языкознании (и вообще в тюркологии) предикативные слова являются частью речи. Исследования предикативных слов татарского языка на разных этапах представлены в работах Дж. Валиди (1918), Г. Алпарова (1945), В.Х. Хангильдина (1959), Дж. С. Ахмедова (1970), А.М. Щербака (1987), А.Н. Кононова (1980), М.З. Закиева (1999), Ф.М. Хисамова (2006), Ч.М. Харисова (2010). По теоретическим исследованиям можно отметить, что в татарском языкознании имеются разные точки зрения в определении статуса предикативных слов. В некоторых трудах наряду с другими частями речи, такими как существительные, местоимения, прилагательные, числительные, наречия, глаголы звукоподражательные слова, они включаются в ряд знаменательных частей речи [4, с. 8]. По мнению Ф.М. Хисамовой, предикативные слова относятся к модальным частям речи. Другие языковеды, например, Ч.М. Харисова, предикативные слова рассматривает между знаменательными и модальными частями речи [5].

В фразеологизированных конструкциях предикативные слова выступают как знаменательные части речи. В образовании предложений фразеологизированной структуры в качестве опорного компонента участвуют следующие предикативные слова: *ярый (можно), ярамый (нельзя), юк (нет), кирәк (нужно).*

1. Фразеологизированные предложения с предикативными словами *ярый/ярамый*

1.1 Структурная модель **$V_{усл.\ накл}$ + ярамыймы?** Обязательный неизменяемый компонент данной фразеосхемы выражается предикативным словом *ярамыймы (нельзя ли),* который в составе фразеосхемы полностью десемантизирован, т. е. лексико-грамматическое значение предикативного слова *ярамыймы* утрачено полностью, в составе конструкции оно приобретает роль структурного компонента. Второй изменяемый компонент фразеосхемы представлен спрягаемой формой глагола: 1) глаголом условного наклонения: *Таңга ерак түгел. Көтсәң ярамыймы? (В. Имамов). 'До рассвета недалеко. Нельзя ли ждать?'; Җитмәсә, уналты яшьтән. Бераз сабыр итсәң ярамыймы. (З. Мурсиев). 'Причем с шестнадцати лет. Нельзя ли проявить немного терпения'; Әлфидә. Ул Уфага бармый торсаң ярамыймы соң? (З. Хәким). Альфида. 'Неужели нельзя не поехать в Уфу?';* 2) глаголом уступительного наклонения. *Исеме ничек соң әле аның? Әй, ничек булса да ярамыймы? (Г. Гыйльманов). 'Как его зовут то? Эй, какая разница то?'* Данная конструкция выражает значение упрека, неодобрения, обвинения и несогласия.

1.2 Структурная модель **$V_{усл.\ накл}$ + ярый инде; $V_{деепр.}$ + ярый инде.** Обязательный опорный компонент состоит из двух элементов: предикативного слова *ярый* и частицей *инде*. Данная конструкция выражает значение предупреждения, предостережения. Изменяемый компонент устойчив и всегда выражается глаголом условного наклонения отрицательной формы: *Монда сикереп төшмәсә ярый инде... (А. Тимергалин). 'Лучше не прыгать сюда'. Һай, Кояш аларның канатларын көйдермәсә ярый инде... (З. Хәсния). 'Хорошо, если солнце не обожжет их крылья...' Әнисә. Егылып төшмәсәм ярый инде. (К. Тәхау). 'Аниса. Лучше не падать'.*

Примечательно, что аналогичной конструкцией является структурная модель **$V_{деепр.}$ + ярый инде <ул>**, в которой изменяемый компонент конструкции выражается деепричастием на *-гач/гәч: Патша пичәте булгач ярый инде ул! (Ш. Камал). 'Хорошо, когда у него есть печать'. Сиңа җиткәч, ярый инде. (Л. Лерон). 'Когда до тебя дойдет, ничего страшного'. Ирек. Нәрсә, мин булгач, ярамыймы? (Г. Каюмов). 'Ирек. Что если, я это делаю?'*

Структурная модель **Ярый әле + V.** Обязательный опорный компонент – *ярый (әле),* изменяемый компонент устойчив и всегда выражается глаголом повествовательного наклонения: *Ярый әле гафу үтенә беләсең икән. (Г. Әпсәләмов). 'Хорошо, если ты умеешь извиняться'. Ярый әле биргән! (Г. Гыйльманов). 'Хорошо что, дал!' Ярый әле өйдә булмаганнар. (Г.Гыйльманов). 'Хорошо, что их не было дома'.* Фразеологизированные конструкции данного типа свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях говорящего, как удовлетворение, одобрение или согласие.

2. Фразеологизированные предложения с предикативным словом юк

2.1 Структурная модель **$V_{-ме}$ + юкмы?** имеет стабильную структуру, так как порядок компонентов неизменяемый. Фразеологизированные предложения с обязательным опорным компонентом *юкмы* выражает разделительный, то есть альтернативный вопрос и дает выбор между несколькими вариантами. Данная структурно-семантическая модель фразеологизированной структуры оформляется вопросительным предложением. Часть альтернативного вопроса выражается разными частями речи, которые соединяются с помощью разделительной интонации: первая часть вопроса произносится с восходящей интонацией, а вторая – с понижающейся.

Данные синтаксические конструкции имеют различные структурно-семантические модели**.** Второй компонент конструкции часто выражается глаголом: а) повествовательного наклонения: *– Әй мин аны инде кайчан күрәм? Күрәмме, юкмы? (Ф. Хәсни) 'А когда я его уже увижу? Увижу или нет?' Сындымы икән, юкмы икән? (А. Гыйләҗев).'Сломался или нет?' Ишеттеләрме икән, юкмы икән дип тыңлап тора башладым. (В. Нуруллин). 'Я стал прислушиваться, слышали они или нет';* б) инфинитивом вопросительной формы: *'Комиссия рәисе: Үскәнем, сине алырга мы, юкмы икән (Р. Батулла). 'Председатель комиссии: Молодой человек, тебя брать или нет?' Соравргамы икән, юкмы икән? (А. Алиш).* '*Спросить или нет?'* Б) глаголом в форме -асы: *Барасымы икән, юкмы икән? (Г. Ибраһимов).* '*Идти или нет?'*

2.2 Структурная модель **$V_{усл.}$ + юк инде <ул>.** Обязательный опорный компонент состоит из двух элементов: предикативного слова *юк* и частицы *инде*. Данная конструкция выражает значение отрицания уныния и безнадежности. Второй компонент конструкции выражается глаголом: а) условной формы: *Бер бәхетең булмаса, юк инде ул. (А. Гадел). 'Если тебе не повезло, то никогда не везет.'* б) деепричастием на *-гач*: *Әйтәм ич, без күргән техника түгел бу! Бала-чага кулына калгач юк инде ул! (К. Кәримов). 'Я же говорю, что это не та техника, которую мы видели! Детишкам одним не справиться никак!' Үзеңне*

үзең мактауга калгач юк инде ул. (Матбугат).' Сам себя не похвалишь – никто не похвалит!' Фонограммага калгач юк инде ул... (Матбугат). 'Под фонограмму точно не получится'.

В составе обязательного опорного компонента вместо предикативного слова может употребляться вспомогательный глагол *булмый. Әкренгә калгач булмый инде ул, – диде кемдер. (Ф. Яруллин). 'Кто то сказал: если уж медленно, то не получится'.*

2.3 Структурная модель **V-$_{ыр}$ + хәл юк** используется для выражения сомнения или невозможности выполнения какого-либо действия. Обязательный опорный компонент состоит их двух элементов: существительного *хәл* и предикативного слова *юк.* Изменяемый компонент конструкции выражается причастием на *-ыр*: *Аларның бертуктаусыз бәэлдәп кычкыруларына түзәр хәл юк. (А. Хәсәнов).'Невозможно терпеть постоянные их крики.' Эш кушар хәл юк Гәүһәргә, Өлгереп булмый! (Г. Әпсәләмов). 'Невозможно заставить Гаухару работать!' Көнме, төнме, кичме, иртәме? Белер хәл юк. (Г. Ибраһимов). 'День, ночь, вечер, утро? Не знаю.' Әллә ул мондамы? Шулмы, түгелме? Белер хәл юк. (Г. Ибраһимов). (А. Хасанов). 'Или он здесь? Не так ли? Не знаю'.*

3. Фразеологизированные предложения с предикативным словом *кирәк*

Структурная модель **Кирәк бит <ә> + V** выражает удивление, изумление, недовольство и соответствует по значению словам: *вот ведь! вот как! не может быть!* Обязательным опорным компонентом является сочетание слов *кирәк бит,* состоящий их двух элементов: предикативноего слова *кирәк* и частицы *бит.* Второй компонент конструкции всегда выражается инфинитивом: *Кирәк бит ә, шулхәтле беркатлы булырга! (А. Гыймадиев). 'Надо же быть такой наивной!' Кирәк бит, шундый яшьтә дә шундый азарт, дәрт белән яшәргә! (А. Хәсәнов). 'Надо же и в таком возрасте жить с таким азартом, такой страстью!' Шундый да сабыр, шундый да түземле булырга кирәк бит, ә! (В. Нуруллин). 'Надо же быть таким терпеливым, таким терпеливым, а!'*

В результате анализа было выявлено, что в синтаксической структуре татарского языка предложения фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами представляют собой особый коммуникативный тип простых предложений, характеризующийся структурно-семантической и морфолого-синтаксической полнотой, устойчивостью и ситуативной обусловленностью.

Проведенный анализ показывает, что предложения фразеологизированной структуры с опорными компонентами – предикативными словами представляют синтаксические единицы, являющиеся экспрессивными модальными предложениями. Систематическое изучение и описание предложения фразеологизированной структуры татарского языка является актуальным в сфере интересов коммуникативного и экспрессивного синтаксиса. Перспективы исследований по данной проблематике заключаются в проведении тщательного лингвистического изучения нечленимых предложений в коммуникативно-прагматическом, стилистическом, эстетическом аспектах.

Библиографический список

1. Меликян В.Ю. *Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения:* учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 2004.
2. Сафиуллина Ф.С. *Синтаксис татарской разговорной речи*. Казань: Издательство Казанского университета, 1978.
3. Набиуллина Г.А. Предложения фразеологизированной структуры с опорным компонентом-частицей в татарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 474–476.
4. Татар грамматикасы: 3 томда. *Морфология*. Мәскәү: Инсан; К.: Фикер, 2002; Т. 2.
5. Татар грамматикасы. *Синтаксис*. Мәскәү: Инсан; К.: Фикер, 1999; Т. III.

References

1. Melikyan V.Yu. *Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis nechlenimogo predlozheniya:* uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGPU, 2004.
2. Safiullina F.S. *Sintaksis tatarskoj razgovornoj rechi*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1978.
3. Nabiullina G.A. Predlozheniya frazeologizirovannoj struktury s opornym komponentom-chasticej v tatarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 474-476.
4. Tatar grammatikasy: 3 tomda. *Morfologiya*. Məskəy: Insan; K.: Fiker, 2002; T. 2.
5. Tatar grammatikasy. *Sintaksis*. Məskəy: Insan; K.: Fiker, 1999; T. III.

Статья поступила в редакцию 20.10.23

УДК 811.161.1.36 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-444-446

Starodumova E.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Far-Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: starodumova@list.ru*

RUSSIAN ADVERBS WITH A NEGATIVE MORPHEME "NE", PREDICTING SEMANTIC RELATIONS IN A TEXT. The article deals with a question of one of the ways of expressing semantic relations in a text. Adverbs with a negative morpheme *ne* are investigated (*nedarom, ne zrya, ne sluchayno, nesprosta, ne naprasno*), which are not signs of semantic relations (as classic connectors *poetomu*, *sledovatelno*, *itak*, *takim obrazom* and such), but predict certain relations and create an anaphoric and cataphoric orientation in the text. Three types of functioning of adverbs with a negative morpheme have been revealed: anaphoric, cataphoric, and anaphoro-cataphoric. The results of the study supplement the information on the official use of adverbs with facts indicating the possibility of a textual function without losing the adverbial meaning and the transition to the service word. The study is conducted on language material from the National Corpus of the Russian language. The prospect of the study lies in the need to study each lexeme in the group of adverbs with a negative morpheme to indentify their individual properties.

Key words: **text, adverbs, negation, anaphoric link, cataphoric link**

Е.А. Стародумова, *д-р филол. наук, проф., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: starodumova@list.ru*

НАРЕЧИЯ С ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ МОРФЕМОЙ «НЕ», ПРОГНОЗИРУЮЩИЕ СМЫСЛОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТЕ

В статье рассматривается вопрос об одном из способов выражения смысловых отношений в тексте. Исследуются наречия с отрицательной морфемой *не* (*недаром, не зря, не случайно, неспроста, не напрасно*) в разных контекстах. Устанавливается, что эти единицы не являются знаками смысловых отношений (в отличие от классических скреп «поэтому», «следовательно», «итак», «таким образом» и под.), но прогнозируют определенные отношения и создают анафорическую и катафорическую направленность в тексте. Выявлено три типа функционирования наречий с отрицательной морфемой: анафорический, катафорический и анафоро-катафорический. Результаты исследования дополняют сведения о служебных употреблениях наречий фактами, свидетельствующими о возможности текстовой функции без утраты наречного значения и без перехода в служебное слово. Исследование проведено на языковом материале из Национального корпуса русского языка. Перспектива начатого исследования состоит в необходимости изучения каждой лексемы в группе наречий с негативной морфемой, выявление их индивидуальных свойств.

Ключевые слова: **текст, наречия, отрицание, анафорическая направленность, катафорическая направленность**

Исследование связано с двумя проблемами – синтаксическим функционированием наречий и расширением средств текстовой связи. Актуальность темы определяется, во-первых, сложностью состава класса наречий, их многофункциональностью, вызывающей постоянный интерес исследователей; во-вторых, обращенностью к проблеме организации связности текста с участием разнообразных экспликаторов. Среди наречий есть немало единиц, употребляющихся в качестве текстовых скреп. Таковы, например: *напротив, наоборот, потом, затем, далее, вдобавок, короче* и др. Связующая функция подобных наречий непосредственно определяется их лексическими значениями, и эта функция отражена в описательных грамматиках [1, с. 620] и в ряде исследований [2, с. 317; 3, с. 42, 45, 55, 152 и др.; 4, с. 326–334; 5].

Новизна исследования состоит в том, что в нем впервые выделена группа синонимических наречий, и установлены их текстовые функции. Это лексемы и сочетания с морфемой «не» (частица или приставка), составляющие синонимический ряд: «недаром», «не зря», «не случайно» («неслучайно»), «неспроста», «не напрасно». В толковых словарях эти единицы определяются способом сино-

нимического толкования [6, с. 433]. В словарях синонимов представлен синонимический ряд с доминантой «недаром» [7, с. 272; 8, с. 257]. При этом важно заметить, что иллюстрации часто представляют собой не отдельные предложения, а фрагменты, в которых проявляется текстовая функция этих слов. Например: *Недаром же Терентий был в свое время рыбаком. Он великолепно знал Одесский берег*. Катаев. Белеет парус одинокий; *Все же знают, что Котька недаром к медику поступил. Он хочет себе рабочий стаж получить*. (В. Беляев. Старая крепость) [6, с. 433]. В обоих фрагментах очевидна смысловая связь второго высказывания с первым: во втором высказывании содержится объяснение содержания первого.

Главная цель данного исследования – продемонстрировать и объяснить служебные проявления указанных единиц, а также смысловые отношения, в установлении которых эти единицы участвуют. Мы не сомневаемся, что каждая из представленных единиц заслуживает отдельного и подробного описания, но на данном этапе считаем целесообразным показать их общие текстовые свойства.

Рассмотрение единицы «не случайно» содержится в статье Н.Б. Кошкаревой [7], описание функционирования единиц «неслучайно» и «недаром» – в диссертации Н.С. Березиной [8, с. 67–94]. Н.Б. Кошкарева квалифицирует «неслучайно» как показатель отношения следствия. Такое объяснение мы оспариваем в своем описании этой единицы. Н.Б. Березина описывает единицы «недаром» и «неслучайно» как показатели аргументации в научном тексте, наряду с другими средствами («дело в том что», «ведь» и др.).

Проанализировав употребления единиц с негативной морфемой, мы выявили три основных типа их участия в построении текста: 1) анафорический, 2) катафорический, 3) анафоро-катафорический. Причём каждое из трёх употреблений свойственно всем исследуемым единицам, только в разной степени и с определёнными особенностями для каждой. Рассмотрим эти употребления последовательно.

1) Анафорическое употребление: компонент текста с отрицательным наречием находится в постпозиции. Проиллюстрируем анафорическое употребление для каждой единицы:

Недаром: *Тесто – живое вещество, **недаром** говорят о процессе его приготовления: «Не месить, а творить»*. [Роща из... теста // «Народное творчество», 2003]. *Вечно я откликаюсь на самые дикие предложения. **Недаром** моя жена говорит: – Тебя интересует всё, кроме супружеских обязанностей*. [Сергей Довлатов. Чемодан (1986)].

Не зря: *Мир и семья очень взаимосвязаны, **не зря** в мудром Талмуде сказано, что благополучие мира зависит от мира в семье*. [Эдуард Розенталь. «Всех духов лития…» (2003) // «Вестник США», 2003.11.26]. *А вот фигура, походка – это у неё от матери, **не зря** мужики вслед оглядываются*. [Г.Я. Бакланов. В месте светлом, в месте злачном, в месте покойном (1995)].

Не случайно: *Безрукие они были, если поразмыслить, «лишние», **не случайно** жизнь их доконала*. [Анатолий Приставкин. Вагончик мой дальний (2005)]. *Не потому, что он болен и, может быть, смертельно, а потому, что Моцарта должен был играть Олег, это его композитор. **Не случайно** Рихтер называл Олега Моцартом. Бой был долгим*. [Юрий Башмет. Вокзал мечты (2003)].

Неспроста: *РУДН дает блестящее образование, **неспроста** он входит в пятерку лучших российских вузов*. [Юрий Корчагин: Аргентина – страна, куда всегда хочется вернуться // РИА Новости, 2009.07.25].

Не напрасно: *И пути Божии были своеобразны; **не напрасно** Исаия пророк говорит: Мои пути – не ваши пути, и Мои мысли – не ваши мысли, но как мысли Мои выше мыслей ваших, так и пути Мои выше путей ваших*… [митрополит Антоний (Блум). Пророк Самуил (1981)].

Анафорическое употребление характерно в наибольшей степени для «недаром», в меньшей степени для «не зря» и «неслучайно». Гораздо менее оно типично для «неспроста» и «не напрасно». Это свидетельствует о разной степени «служебности» данных единиц. Ведь служебный характер, безусловно, проявляется главным образом именно в анафорической функции (ср. союзы и большую часть текстовых скреп).

Смысловые отношения в анафорическом употреблении

Смысловые отношения с анафорическими единицами «недаром» и др. не так легко определимы. В некоторых случаях может создаться впечатление, что высказывание, начинающееся с «недаром» и др., имеет значение следствия. Именно так это значение определяется в статье Н.Б. Кошкаревой. Например: *У них много общего – у Зубра и у Нильса Бора, **недаром** они так легко сошлись, когда Зубр приехал в школу Нильса Бора*. [Даниил Гранин. Зубр (1987)]. Здесь как будто легко можно заменить «недаром» на «поэтому», эксплицирующее следствие: *У них много общего, поэтому они так легко сошлись*. Но на самом деле отношения имеют здесь иной характер, может быть даже противоположный: это не следствие, а своеобразное подтверждение содержания первого высказывания закономерным характером информации, выраженной во втором высказывании. Это своего рода аргумент, что можно доказать употреблением после анафорического «недаром» частиц «же» или «ведь», имеющих откровенно анафорический характер, всегда отсылающих к известному и потому являющихся средствами аргументации. Ср.: *Александр Ширвиндт – явление в нашем искусстве удивительно российское, почвенное, сермяжное, если хотите, **недаром же** его так обожают и принимают простые люди: рыбаки, егеря, шофера, да и просто ханыги у магазинов*. [Григорий Горин. Иронические мемуары (1990–1998)]; *Унесенные призраками – шедевр, достойный восхищения. **Не зря ведь** Оскара получил*. [Коллективный. Унесенные призраками, Spirited Away (2005–2010)]. Показатель следствия «поэтому» с этими частицами сочетаться не может (*поэтому же его так обожают, *поэтому ведь Оскара получил). Другое возражение по поводу следственных отношений – возможное употребление «не случайно» (а предположительно, и других единиц) после основного средства выражения следствия – слова «поэтому»: *Для этого «там» у евангельских христиан-баптистов, как и у всех христиан, существует специальная категория «мир», **поэтому не случайно** для тех, кто покинул группу, существует специальное выражение «ушел в мир»*. [В.Н. Павленко, К. Ваннер. Особенности психологии евангельских христиан-баптистов (2004) // «Вопросы психологии», 2004.10.12]. Здесь «поэтому» и «не случайно» употребляются каждое в своей роли: «поэтому» выражает следствие, а «не случайно» – подтверждение закономерностью (неслучайностью). Примечательно, что «не случайно» употребляется для подтверждения следствия.

Подтверждающий характер высказывания с «недаром» и др. часто обеспечивается содержанием этого высказывания: это –

– ссылка на общепринятое мнение, что особенно явно проявляется в неопределённо-личном значении предложений обобщающего характера (*У меня 2 сына, 16 и 19 лет, пока не разочаровывали, но, если такое случится, справимся с проблемой вместе, это ведь мои дети. **Недаром** материнскую любовь **называют** безусловной*… [Наши дети: Подростки (2004)]; *Первое, что бросается в глаза, – это покрытый металлическими чешуйками серебристого цвета огромный купол театра. **Недаром** его **зовут** сибирским Колизеем*. [Лариса Залесова-Докторова. Из Новосибирска. Мороз и новосибирская опера // «Звезда», 2002]; *Христос – Владимир Михайлович, так вас, кажется, по батюшке? – Христос мог прощать. **Недаром мы** его **именуем** искупителем*. [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 3 (1978)]);

– или ссылка на авторитетный источник информации (*Медведь умён. **Недаром** таёжные **охотники говорят**: «Медведь – как человек, только ружья нет!»* [Геннадий Снегирев. Медведь // «Мурзилка», 2003]; (*Впрочем, и дмитриевские апологи довольно грешат наивностью: **недаром Пушкин с Языковым** так потешались над ними*). [В. Ф. Ходасевич. Младенчество (1933)]; *Практически все съедобные грибы очень питательны – **недаром И. С. Шмелев** называл их «лесная наша говядинка»*. [Сергей Синельников и др. Грибоедовское (2003) // «Петербургский Час пик», 2003.09.17]).

Впрочем, в ссылке может содержаться просто хорошо известная говорящему информация. В таких случаях отношения проявляются как выражение закономерности результата, содержащегося в предтексте: *Александр Исаевич читал превосходно, **недаром** он готовился когда-то к карьере артиста*. [Рой Медведев. Возвращение Солженицына (2002)]. В первом высказывании содержится закономерный (не случайный) результат действий, обозначенных во втором высказывании. Аналогичный пример: *Организующим и центральным элементом «повести» оказался самый стиль повествования – взволнованный, насыщенный метафорами, лирическими повторениями, часто приближающийся к стиховой речи. **Недаром** Тынянов так пристально всматривался в природу поэтического слова и так внимательно следил за творчеством Хлебникова, Маяковского, Пастернака*. (Б.М. Эйхенбаум. Творчество Ю. Тынянова).

Но независимо от характера вводимой информации, вводимой отрицательным наречием, она всегда имеет утвердительный характер, представляет собой установленный факт, но не гипотетическую, предполагаемую ситуацию. Поэтому показатель гипотетичности в этих случаях создаёт некорректное высказывание. Например: *В свете этого такой вопрос: все книги, в особенности старые, так или иначе подвержены износу, долгое стояние на полках также прибавляет блокам книжной пыли, которая (насколько я понимаю) состоит из клещей и прочих микроорганизмов. **Недаром** работа библиотекарей со временем **может привести** как минимум к аллергии, как максимум к астме*. [Коллективный. Реставрация книг. Переплетное дело (2007)]. Устранение показателя гипотетичности обеспечивает правильность высказывания: *Недаром работа библиотекарей со временем **приводит** к…*

2) Катафорическое употребление. Проиллюстрируем:

Недаром: *Мы **недаром** упомянули «Карнавальную ночь»: в новом фильме Рязанов тоже хотел снять Людмилу Гурченко и вместе с ней Андрея Миронова*. [Владислав Быков, Ольга Деркач. Книга века (2000)]; *Его **недаром** звали якобинцем. Ради того, чтобы революция могла произойти сейчас, а не завтра, он предлагал простое и радикальное средство: срубить головы всем без исключения жителям Российской империи старше двадцати пяти лет*. [К.И. Чуковский. Короленко в кругу друзей (1940–1969)].

Не случайно: *Ёж замечает лишь желто-коричневые тона, что **не случайно**: в этот цвет окрашены черви, излюбленная пища ежей. [Когда светофор будет черно-белым?* // «Знание – сила», 2003]; *Такое восприятие символов **не случайно**: стержневая группа их действительно имеет глубоко архаическую природу и восходит к дописьменной эпохе, когда определённые <…> знаки представляли собой свёрнутые мнемонические программы текстов и сюжетов, хранившихся в устной памяти коллектива*. [Ю.М. Лотман. Символ в системе культуры (1982–1992)].

Не зря: *Болгарский царь здесь упомянут **не зря**. Посещение Болгарии в 1886 или 1887 году — едва ли не самый знаменитый эпизод авантюрной карьеры Савина (правда, в истории Болгарии этот визит остался незамеченным).* [Т. Тархов. Соло для корнета // «Наука и жизнь», 2008].

Не напрасно: *Она **не напрасно** пришла так рано: через час за ней стояло уже человек двадцать, а к открытию очередь выстроилась чуть ли не до Елисеевского.* [Людмила Улицкая. Бедная счастливая Колыванова (1998)]; *Однако профессор не унывает. Он **не напрасно** считает себя счастливцем. Начиная от тех глубоких времен, когда он начал сознательно помнить себя, все его серьезные желания исполнялись.* [А.И. Куприн. Жанета (1933)].

Неспроста: *После мщения (когда подпольный, в очередной раз, встретившись с тем, сам толкнёт его) того сменит офицер Зверков. Фамилия Зверков появляется у Достоевского **неспроста**. В доме Зверкова на углу Столярного переулка и Екатерининского канала в 1829–1831 гг. жил Гоголь.* [Игорь Золотусский. «Записки сумасшедшего» и «Записки из подполья» // «Октябрь», 2002].

Смысловые отношения в катафорическом употреблении.

В катафорическом употреблении единицы «недаром» и др. не обозначают смысловых отношений, но являются их сигналом: они прогнозируют мотивировку, объяснение. Примечательно, что эти отношения (при употреблении «недаром» и др.) могут быть эксплицированы соответствующими специальными средствами: причинными союзами, текстовой скрепой «дело в том что» и др. Например: ***Недаром** Гоголь так мучился в конце жизни, **недаром** считал себя величайшим грешником – **ибо** он чувствовал, как «любострастен и воспалителен», как ядовит был тот чарующий, дивный напиток, которым поил он Россию.* [Андрей Убогий. Русский путь Чехова (2004) // «Наш современник», 2004.07.15]; *Это Евангелие вселяет в нас надежду, оно говорит, что даже то барахтанье, которое мы совершаем на духовном поприще, **не напрасно, потому что** показывает Богу наше устремление.* [Протоиерей Димитрий Смирнов. Проповеди (1984–1989)]; *Она решила взять надо мной шефство и, когда услышала от меня, что я иду на очередное собеседование, в буквальном смысле слова взяла меня за руку. Она сделала так **неспроста. Дело в том, что** на предыдущие собеседования я приходила с опозданием: на одни опаздывала на 5 минут, на другие – на полчаса.* [В. Марина. Разрешите мне опаздывать! // «Даша», 2003]. Возникает вопрос: что именно объясняется во втором высказывании? Похоже, что это объяснение не всего содержания первого высказывания, а того смысла, который включают единицы «недаром» и др.: Почему «недаром»? Почему «не напрасно»? и т. д. Иными словами, это объяснение закономерности.

В связи с этим нельзя не отметить, что характерной особенностью исследуемых единиц является их рематичность – и в анафорическом употреблении, и в катафорическом. В первом случае рематичность обеспечивает объясняющий характер данной единицы, во втором – объясняемый. Эти образования всегда интонационно выделены, причём в любой позиции – и в рематической, т. е. в конце высказывания, и в начале, и в середине высказывания. Для обычных скреп эта коммуникативная функция нехарактерна. Особенно ярко эта функция проявляется в третьем употреблении, которое мы условно называем анафоро-катафорическим.

3) Анафоро-катафорическое употребление.

*«Поколение, на бабенских игрушках воспитанное, в космос прорвалось. **И недаром**. Наши игрушки действительно развивают, настраивают на созидание», – говорит Виданов.* [Л. Резанов. Возрождение бабенской игрушки // «Наука и жизнь», 2007]; *«Боюсь я твоего зверюгу», – говорила она. **И не зря**. Однажды, когда они мирно забавлялись в каюте, откуда-то сверху бросилось на них чёрное тело с растопыренными когтями.* [И. Грекова. Фазан (1984)]; *Все затаили дыхание – **и не напрасно**: первое же стихотворение оказалось декларацией.* [В.Ф. Ходасевич. Брюсов (1924)]; *Да, он и впрямь любил это слово, произносил его с удовольствием. **И неспроста**. Была в нем двоякость, так же, как и в его усмешке, двоякость, любезная его сердцу – иронизируя и посмеиваясь, легче сказать свое сокровенное, не опасаясь, что собеседник вас заподозрит в излишнем пафосе.* [Леонид Зорин. Юдифь (2008) // «Знамя», 2009].

Структура приведённых текстовых фрагментов выглядит таким образом: первое высказывание, «служебное» высказывание (или часть первого высказывания), второе высказывание. Двунаправленный характер этих «служебных» образований заключается в том, что «и» связывает служебное высказывание с первым высказыванием, а «недаром» и др. – отсылают ко второму. Чем объясняется выделение «недаром» и др. в отдельное служебное высказывание? При таком употреблении подчёркивается коммуникативная значимость этих единиц, которая заключается в необходимости обоснования с точки зрения говорящего. Служебные высказывания могут быть и более распространёнными. Они могут содержать повтор или представляют собой фразеологизированную предикативную единицу (в том числе и без союза «и»). Ср.: *Но его окружали горы, пески, моря, зелень, голубейшее небо, цветастая земля – и он бросил карандаш и **взялся** за кисть. **И недаром**, конечно, **взялся**. Мир заблистал, задвигался, замерцал в его полотнах.* [Ю.О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 1 (1964)]; *К этому святому месту, верю, не зарастет народная тропа, потому что преподобный Серафим Саровский всегда был и остается особо почитаемым святым. **И это не случайно**. Ибо, как гласит народная мудрость, «к пустому колодцу за водой не ходят».* [К Серафимушке за Божией благодатью... (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.08.30].

Подведем итог. На основе анализа употреблений наречий с негативной морфемой «не» мы установили три текстовые функции: анафорическую, катафорическую и анафоро-катафорическую. Общим свойством таких наречий является отрицание случайности и утверждение закономерности. В каждой из трех выделенных функций это общее свойство проявляется по-разному. В анафорическом употреблении это подтверждение содержания первого высказывания с закономерным характером информации, выраженной во втором высказывании. В катафорическом употреблении – прогнозирование мотивировки содержания первого высказывания. В анафоро-катафорическом употреблении подчёркивается коммуникативная значимость единиц «недаром» и др., которая заключается в необходимости обоснования с точки зрения говорящего.

Перспективным и обязательным представляется изучение текстовых свойств каждой отдельной лексемы.

Библиографический список

1. Русская грамматика: в 2 т. *Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
2. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
3. Ляпон М.В. *Смысловая структура сложного предложения и текст*. Москва: Наука, 1986.
4. Прияткина А.Ф. Скрепа-фраза (о новой модели организаторов текста). *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции). Избранные труды*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004.
5. Линь Л. *Полифункциональное слово «наоборот»: семантическая и синтаксическая специфика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2021.
6. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1981; Т. 2.
7. *Словарь синонимов*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1975.
8. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык, 1986.
9. Кошкарева Н.Б. Неслучайно как скрепа с семантикой закономерного следствия. *Вестник НГУ.* Серия: Филология. Новосибирск: Издательство НГУ, 2014; Т. 13, Выпуск 9: 52–56.
10. Березина Н.С. *Маркёры аргументации в научном тексте: семантика и функционирование (на материале научной прозы М.М. Бахтина, Б.В. Томашевского, Ю.Н. Тынянова)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Владивосток, 2018.

References

1. Russkaya grammatika: v 2 t. *Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
3. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst*. Moskva: Nauka, 1986.
4. Priyatkina A.F. Skrepa-fraza (o novoj modeli organizatorov teksta). *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii). Izbrannye trudy*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2004.
5. Lin' L. *Polifunkcional'noe slovo «naoborot»: semanticheskaya i sintaksicheskaya specifika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2021.
6. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1981; T. 2.
7. *Slovar' sinonimov*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1975.
8. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
9. Koshkareva N.B. Nesluchajno kak skrepa s semantikoj zakonomernogo sledstviya. *Vestnik NGU.* Seriya: Filologiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGU, 2014; T. 13, Vypusk 9: 52-56.
10. Berezina N.S. *Markery argumentacii v nauchnom tekste: semantika i funkcionirovanie (na materiale nauchnoj prozy M.M. Bahtina, B.V. Tomashevskogo, Yu.N. Tynyanova)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2018.

Статья поступила в редакцию 15.10.23

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-447-448

***Tyukaeva N.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tukaewa1@nail.ru*
***Lebedeva N.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: nlebedevab@yandex.ru*

METHODOLOGY FOR DETERMINING THE SITUATIONAL CONTENT OF A GENRE SOURCE. The article suggests a way to solve theoretical problems of speech genre studies through the development of the concept of genre source studies. Currently, the practice of analyzing statements in order to identify genre structures in them is carried out without theoretically justified work on the selection of research material and justification of its suitability for solving the tasks set. The paper discusses an original idea of developing a new methodology of speech genre studies, the concept of which is the principle of determining sources with reliable and sufficient linguistic content of the genre component. The developed concept of situational content, based on the identification of a set of data on communicative situations contained in the source that predetermine some content of the source, carries the potential to build a rational methodology for constructing a model of a speech product with the designation of situational, discursive, speech, communicative factors in it. External manifestations of a real communicative situation have the property of "reflectivity" on the content side of a typical speech work when structuring it, where some meanings make up the internal situational content of a genre source. The use of the principle of external and internal structuring of situational content is reflected in the genre source model.

Key words: **speech model, modeling, source studies, genre source, communicative situation, content, speech genre**

***Н.И. Тюкаева**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tukaewa1@nail.ru*
***Н.Б. Лебедева**, д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: nlebedevab@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СИТУАТИВНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТИ ЖАНРОВОГО ИСТОЧНИКА

В статье рассматривается метод решения теоретических проблем речевого жанроведения через разработку концепции жанрового источниковедения. В настоящее время практика анализа высказываний на предмет выявления в них жанровых структур проводится без теоретически обоснованной работы по выбору материала исследования и обоснованию его пригодности для решения поставленных задач. В работе обсуждается оригинальная идея разработки новой методологии речевого жанроведения, концепцию которой составляет принцип определения источников с достоверной и достаточной лингвистической содержательностью жанрового компонента. Разработанная концепция ситуативной содержательности, базирующаяся на выявлении совокупности заключенных в источнике данных о коммуникативных ситуациях, предопределяющих некоторое содержание источника, несет в себе потенциал к выработке рациональной методологии построения модели речевого произведения с обозначением в ней ситуативных, дискурсивных, речевых, коммуникативных факторов. Внешние проявления реальной коммуникативной ситуации имеют свойство «отражательности» на содержательной стороне типового речевого произведения при его структурировании, где некоторые смыслы составляют внутреннюю ситуативную содержательность жанрового источника. Использование принципа внешнего и внутреннего структурирования ситуативной содержательности находят отражение в модели жанрового источника.

Ключевые слова: **речевая модель, моделирование, источниковедение, источник жанра, коммуникативная ситуация, содержательность, речевой жанр**

В статье актуализируется проблема определения информативной достоверности источника жанра. В данном вопросе мы продолжаем обсуждение общих вопросов, связанных с выработкой принципов актуального направления лингвистики – речевого жанроведения, сформировавшегося из идей М.М. Бахтина [1, с. *159–206*]. Так, в зависимости от выбора источником исследования оказываются методология описания, результаты изучения и концепция в целом. В задачи настоящей статьи входят попытки дифференцировать естественные и искусственные речевые произведения с целью отбора достоверных жанровых образований по содержательному и информационному компонентам. Мы отстаиваем идею об относительной тождественности жанровой содержательности. Иными словами, во временных рамках естественные жанры изменчивы, однако в рамках одного века жанр чаще остается постоянным образованием. Научная новизна предлагаемого подхода обусловлена выдвижением оригинального метода, способного решить проблемы жанроведения: определением источника, содержащего достоверную и исчерпывающую информацию о жанре. Объектом исследования выступают речевые произведения, функционирующие в коммуникативном пространстве разных типов речи. В предлагаемом исследовании рассматриваемые продукты речевой деятельности, имеющие типовую структуру, представляют источник информации о языковых и речевых феноменах. В фокусе внимания исследователей в работе оказывается достаточность и достоверность информации о жанре, вычленяемая из источника. Цель настоящей работы состоит в определении принципов выявления источника жанра с надежным и достоверным информационным содержанием.

Идея о решении проблем жанроведения по построению жанровых структур путем разработки теории жанрового источниковедения нова и своеобразна. Так, исходный тезис предлагаемого обсуждения заключается в том, что настоящая практика анализа высказываний на предмет выявления в них жанровых структур проводится без теоретически обоснованной работы по выбору материала исследования и обоснованию его пригодности для решения поставленных задач. Считаем, что достижение поставленной цели сопряжено с решением вопросов по определению источников с достоверной и достаточной лингвистической содержательностью жанрового компонента.

Так, к лингвистической содержательности искусственных источников мы склонны относить открытый Н.Б. Лебедевой такой речевой тип, как искусственная речь в оппозиции с естественной [2, с. 4–10]. К искусственным источникам причисляются тексты с искусственно (профессионально) заданными нормами, с базовой целеустановкой стандартизировать речевое произведение. Безусловно, такой материал относительно жанровых комплексов нуждается в особой оценке, включающей деривацию, дополнительную семантизацию типовых структур. Подчеркнем, что интерпретация искусственных источников отличается от экспликации естественных речевых произведений. Мы исходим из тезиса о различии методологических презумпций разных типов источников. Так, если при анализе естественного текста жанровый признак относится к сфере гипотетического предположения (то есть исследователь делает предположение о том, что некоторый признак может быть представлен как жанровый), то в искусственных речевых произведениях признак жанра оказывается сегментом известных заданных структур, поэтому построение гипотез относительно наблюдаемых расхождений со стандартными маркерами жанра излишен.

Гипотезой настоящего исследования является предположение о жанровой содержательности естественных текстов, которая обладает высокой степенью достоверности и информативной достаточности, поэтому использование такого материала в качестве гносеологического конструкта для построения гипотез жанроведения может оказаться продуктивным и целесообразным. В этом плане вводимое нами понятие жанровой содержательности способно устанавливать ряд системных зависимостей: ситуативной содержательности, фактической информационности, жанровой информационности, жанровой информативности речевого произведения, что составляет базу источниковедческого исследования в аспекте жанроведения. Таким образом, задачи по установлению достоверности и достаточности информации в источниках естественной речи считаем актуальными, следовательно, исследование источника речевого жанра необходимо формировать вокруг речевого произведения того типа, который соответствует выдвигаемым требованиям.

Исследование источника жанра требует прояснения некоторых базовых понятий, на основе которых выстраивается методология описания. Так, понятие **ситуативная содержательность** источника вводится как категория жанрового источниковедения и применяется в виде совокупности заключенных в нем (в источнике) данных о коммуникативных ситуациях, предопределяющих некоторое содержание источника, его релятивность обстоятельствам, в которых и только в которых он может быть реализован. Ситуативная содержательность источника представляет фактор выявления степени обусловленности использования речевых произведений в определенных типах ситуаций. Так, в пределах типовой группы высказываний в системе жанра (например, надписей на предметах интерьера (стенах, партах, столах, дверях)) ситуативная содержательность является величиной постоянной и обусловленной, поскольку речевые произведения этой группы формируются в пределах специфической коммуникативной ситуации – игровая обстановка, нарушение норм, условие массовости и анонимности. С другой стороны, ситуативная содержательность типовой (жанровой) группы «письмо» менее обусловлена стандартными обстоятельствами, во всяком случае, внешне трудновыводима типовая структура такого события (возможно выявить внутреннюю составляющую коммуникативной ситуации для обозначенного

жанра. Предположительно, это ситуация побуждения к общению при нежеланном отсутствии собеседника. Считаем, что внутренняя ситуативная составляющая – семиотический инвариант коммуникативной ситуации типовых речевых произведений).

Полагаем, что источниковедческое описание речевого произведения в плане жанровой методологии ставит перед исследователями одну из базовых задач – выявление ситуативной компоненты источника, так как ситуативная (событийная) составляющая жанра доказана в ряде работ (см. об этом [3–7]). Так, выделенное М.М. Бахтиным понятие «ситуация общения» как соответствующая типическая категория априори признается важным фактором речевого жанра. На основе этого утверждения в работах типизируются событийные обстоятельства того или иного жанра, подбираются событийные формулы, выделяются различные стадии события и проч. Действительно, ситуативная составляющая речевого произведения выполняет важнейшую роль в структурировании высказывания, например, формирование семантики, стиля, лексического каркаса, формы и проч. В методологическом плане считаем необходимым фиксировать информационную составляющую событийного ряда. Закрепление информации для внешне проявленной ситуации возможно путем использования методов эмпирического, статистического, параметрического анализов. Отметим, что под внешней ситуативной содержательностью источника мы понимаем комплекс ситуаций, реалий, в которых создается определенный тип речевых произведений. Фиксацию внешней ситуативной содержательности предлагаем производить методом паспортизации источника, по предложенному Н.Б. Лебедевой перечню параметров паспорта (см. об этом [2]).

Методология исследования внутренней ситуативной содержательности в концепции жанрового источниковедения предполагает экспериментальное изучение методом оппозиционного анализа. Так, процесс выстраивания оппозиций предлагаем организовывать путем формулирования полярных признаков относительно особенностей анализируемого типа речевого произведения. Например, контрастивные отношения наблюдаются между типовым речевым произведением «письмо» и «граффити» по ряду признаков: поли-/моно- автор, поли-/моноадресат, открытость/закрытость, игра/реальность, ненормативность/нормированность ситуации (возможны другие). Считаем, что оппозиционный анализ, проведенный по списку ситуативных координат (участники, место, время, иные ситуативные характеристики), дает возможность выведения ситуативной содержательности источника, например, «письмо»: индивидуальный характер, закрытость, неигровая реальность (скорее, в виде антонима в этом отношении будет уместным употребить выражение «деловая реальность»), общеизвестность автора/адресата. Таким образом, оппозиционные отношения между информационными единицами одного типа в речевых произведениях, выстроенные по шкале характеристик, маркируют значимость информативного блока в структуре типового высказывания. Соответственно, выявленная значимость информационной составляющей определяет ее место в структуре типового речевого произведения, то есть его инвариант в масштабах жанровых образований. Принцип применения разрабатываемого метода заключается в переносе обоснованного Ф. де Соссюром положения об оппозиционном отношении единиц языка, исходя из чего формулируется основной тезис метода моделирования типового высказывания: в типовых речевых произведениях выстраиваются оппозиции по информационным составляющим, которые выстраивают модель типового текста, поэтому подробная содержательная модель типового речевого произведения выстраивается при отражении всех вариантов оппозиций, это составляет матрицу типового высказывания.

Базовый тезис настоящего исследования следующий: внешние проявления реальной коммуникативной ситуации имеют свойство «отражательности» на содержательной стороне типового речевого произведения при его структурировании, следовательно, некоторые смыслы (оязыковленные ситуации) составляют внутреннюю ситуативную содержательность жанрового источника. Отражение корреляции вариантов семиотического воплощения внутренней ситуативности с другими факторами речевого произведения составляют системность описания источника. Так, персонифицированность исполнения типового речевого произведения «письмо» соотносится с такими аспектами, как тема, структура (Здравствуйте, родные, Здравствуй мама, Привет мама, папа, Сашка и др.), то есть при наличии представленных формулировок в высказывании затрагиваются определенные тематические пласты (характеристика действительности, в которой находится автор: «Живу я Х»; уточнение действительности адресата: «как дела?»; сообщение о событиях, обсуждение событий: «произошло Y» и т. д.), структурные особенности (формально: приветствие, сообщение, прощание; содержательно: кодированное приветствие, описание событий жизни, эмоций, ритуальные прощания). Следовательно, методологически необходимо определить принципы корреляции реальных фактов ситуации с предметом изыскания – ситуативной содержательностью. Полагаем, что жанровая системность проявляется во взаимосвязи разных уровней реализации высказывания (надсистемные факторы), в данной работе это фактическая, речевая, жанровая линии. В гносеологическом понимании выделение и осознание жанровых категорий источника: жанровая содержательность, ситуативная содержательность, жанровая информационность, составляют системные факторы жанрового функционирования речевого произведения.

Так, фактическая жанровая информационность в настоящей концепции представляет два уровня реализации и, следовательно, последующего гносеологического отождествления в речевом произведении: лингвистический (речевой), который может быть представлен поликодовым набором средств (языковой, пиктографический, структурный и др.), и экстралингвистический, имеющий отношение к дискурсу, который соотносится с информацией о реальных (ситуативных, внеречевых) фактах, оформляющих речевую ситуацию, в которой реализуется речевое произведение, рассматриваемое как речевое действие. Влияние внеречевой ситуации на отбор как форм организации самого речевого произведения (в традиционной трактовке – жанра), так и его языковых средств при системно повторяющихся обстоятельствах становится традиционным системным явлением.

Таким образом, в настоящей статье исследуются возможности построения концепции жанрового источниковедения. Основу концепции составляет тезис об определении достоверного источника жанра. К таковым относятся речевые произведения естественного типа с наблюдаемыми характеристиками типового качества. Методика анализа источника жанра видится в следующем: имея в наличии фактическую информацию об источнике, например, об авторе (возраст, пол, социальный статус и проч.), то есть знания о речевом произведении индивидуального характера, исследователь путем оппозиционного жанрового анализа определяет фактическую жанровую информационность источника, выбрав из имеющихся вариантов значений те характеристики, которые являются тождественными признакам других источников, причисленных к жанру по имени. Так, например, текст с именем «девичий альбом» характеризуется признаками автора. Доказанная в работе теория о типовом информационном конструкте речевого произведения позволяет применить эти знания в практических целях, например, при составлении формуляров, анкет, диагностик высказываний для их паспортизации или при проведении процедур выстраивания оппозиций по содержательной компоненте. Полученные данные оказываются необходимым научным продуктом для построения модели типового речевого произведения в рамках концепции речевого жанроведения.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Собрание сочинений*. Москва: Русские словари, 1996; Т. 5.
2. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект исследования. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки*. Барнаул, 2001; Выпуск 1: 4–10.
3. Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плаксина Н.Ю., Тюкаева Н.И. *Жанры естественной письменной речи: Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка*: монография. Москва: КРАСАНД, 2011.
4. Дементьев В.В. Что дало жанроведение современной лингвистике? *Жанры речи* Саратов: Колледж, 2020; № 3 (27): 14–21.
5. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров Вопросы языкознания. 1997; № 5: 78–93.
6. Демешкина Т.А., Волошина С.В., Карпова Н.А. Портреты речевых жанров: разные дискурсивные практики. Томск: Издательство Томского университета, 2016.
7. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997; Выпуск 1: 88–99.

References

1. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Russkie slovari, 1996; T. 5.
2. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob`ekt issledovaniya. *Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. Barnaul, 2001; Vypusk 1: 4-10.
3. Lebedeva N.B., Zyryanova E.G., Plaksina N.Yu., Tyukaeva N.I. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi: Studencheskoe graffiti, marginal'nye stranicy tetradej, chastnaya zapiska*: monografiya. Moskva: KRASAND, 2011.
4. Dement'ev V.V. Chto dalo zhanrovedenie sovremennoj lingvistike? *Zhanry rechi* Saratov: Kolledzh, 2020; № 3 (27): 14-21.
5. Fedosyuk M.Yu. Nereshennye voprosy teorii rechevyh zhanrov *Voprosy yazykoznaniya*. 1997; № 5: 78-93.
6. Demeshkina T.A., Voloshina S.V., Karpova N.A. *Portrety rechevyh zhanrov: raznye diskursivnye praktiki*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2016.
7. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. Saratov: Kolledzh, 1997; Vypusk 1: 88-99.

Статья поступила в редакцию 20.10.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-449-451

***Zhang Shicong**, postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: aidazh@126.com*

THE IMAGE OF M.T. LORIS-MELIKOV IN B. AKUNIN'S HISTORICAL NOVEL «ROAD TO KITEZH». The article is dedicated to the image of M.T. Loris-Melikov in B. Akunin's novel "The Road to Kitezh". This character and the historical Loris-Melikov are compared. A comparison is also made between the text of the novel with the text of "History of the Russian State", where Akunin the historian characterizes the personality and political activities of Loris-Melikov and analyzes the advantages and disadvantages of the liberals in general. Loris-Melikov's ambition, insincerity, and cunning, as well as his desire for moderate political changes correspond to the history. At the same time, the character in the novel differs from the politician in history in that, on the one hand, the author gives this image an oriental mind and emphasizes its "otherness" in the Russian cultural space; on the other hand, in the novel the narrative of Loris-Melikov's point of view on the country's development is mixed with the position of Akunin the historian on Russian liberalism. It has been revealed that in relation to liberal reforms in the late Russian Empire, the positions of Akunin the writer and Akunin the historian converge.

Key words: **M.T. Loris-Melikov, B. Akunin, "Road to Kitezh"**

***Чжан Шицун**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: aidazh@126.com*

ОБРАЗ М.Т. ЛОРИС-МЕЛИКОВ В ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ Б. АКУНИНА «ДОРОГА В КИТЕЖ»

В статье анализируется образ М.Т. Лорис-Меликова в романе Б. Акунина «Дорога в Китеж». Проводится сопоставление этого персонажа с историческим Лорис-Меликовым, а также текста романа с текстом «Истории Российского государства», где Акунин-историк дает характеристику личности и деятельности Лорис-Меликова и анализирует преимущества и недостатки либерального лагеря вообще. В соответствии с историей в романе описывается честолюбие, неискренность и ловкость Лорис-Меликова, а также его стремление к умеренным политическим преобразованиям. В то же время граф в романе отличается от политика в истории тем, что, с одной стороны, автор придает этому образу восточный колорит и делает акцент на его чуждости в русском культурном пространстве; с другой стороны, в романе повествование о воззрениях Лорис-Меликова смешивается с позицией Акунина-историка о русском либерализме. Выявлено, что по отношению к попыткам либеральных реформ в поздней Российской империи позиции Акунина-писателя и Акунина-историка сходятся.

Ключевые слова: **М.Т. Лорис-Меликов, Б. Акунин, «Дорога в Китеж», исторический роман**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что роман «Дорога в Китеж» (2021, в дальнейшем – «Д»), будучи художественным текстом, сопровождающим исторический текст «Лекарство для империи. Царь-освободитель и Царь-миротворец» из серии «История Российского государства», содержит в себе итоги многолетних исследований автором проблемы революции и контрреволюции в истории царской России. Граф М.Т. Лорис-Меликов, вождь либерального лагеря с 1880 г., был противоречивой фигурой – историческим деятелем, который одновременно продвигал реформы и играл ключевую роль в борьбе с революционной «крамолой» как в романе, так и в реальной истории. Следовательно, исследование образа Лорис-Меликова в «Д» имеет большое значение для понимания не только позиции автора по отношению к либералам, но и исторической концепции Акунина в целом.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить приемы, использованные автором в изображении образа Лорис-Меликова, и определить авторское отношение к русскому либерализму. Соответственно, необходимо было выполнить следующие задачи для достижения цели: 1) проанализировать образ Лорис-Меликова в романе; 2) собрать исторические материалы, касающиеся личности и деятельности Лорис-Меликова; 3) сопоставить текст романа с историческими материалами, выявить сходства и различия; 4) сопоставить позицию имплицитного автора в романе с позицией биографического автора, отраженной в «Истории Российского государства»; 5) подвести итоги сопоставительного анализа и систематизировать образ Лорис-Меликова в романе. Для проведения сопоставительного анализа использованы историко-генетический и сравнительно-исторический методы.

Новизна работы заключается в подробном рассмотрении образа одного из важнейших персонажей романа «Дорога в Китеж» Лорис-Меликова и сопоставлении его личности и деятельности с историческими материалами, касающимися этой фигуры.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты, достигнутые в ходе исследования, могут быть использованы в дальнейших исследованиях романа «Дорога в Китеж» и исторической концепции Акунина в целом.

В историческом романе «Дорога в Китеж» изображаются попытки представителей трех лагерей – либералов, консерваторов и революционеров – найти путь спасения царской России от кризисной ситуации во второй половине XIX века, а также их интенсивная борьба между собой. После взрыва в Зимнем дворце в 1880 г. была учреждена Верховная распорядительная комиссия в целях объединения сил правительства в борьбе с революционерами. Ее председателем был назначен граф Лорис-Меликов. С этого момента началась так называемая «диктатура сердца», и Михаил Тариэлович стал вождем либеральной бюрократии. В мире романа, как и в реальной истории, назначение Лорис-Меликова было «встречено с редким в империи единодушием» [1, с. 106]:

«– Государь сказал, что решил остановиться на фигуре компромиссной, не принадлежащей ни к одному из лагерей. Лорис-Меликов хорош тем, что сумел утихомирить вверенную ему область, не прибегая к репрессиям … Все ждали от новой метлы суровостей, но Лорис, наоборот, принялся раздавать леденцы и пряники …» [2, с. 227]. (Текст этого разговора Толстого с Ворониным о Лорис-Меликове во многом совпадает с изложением деятельности графа в «Лекарстве для империи» [3, с. 39–41].)

Сравним эту реплику Д.А. Толстого с реальной историей создания ВРК. С одной стороны, идея о необходимой солидарности в правительстве и создании ВРК впервые была выдвинута наследником престола Александром Александровичем, за которым стояли, как известно, крупные консерваторы – Победоносцев и М.Н. Катков. В связи с этим председатель Комитета министров П.А. Валуев, один из главных представителей либерального лагеря, был категорически против учреждения нового ведомства с почти диктаторскими полномочиями. Его мнение изменилось только тогда, когда он узнал, что «выбор председателя выпадает на такое лицо, как граф Лорис-Меликов» [4, с. 217]. Иными словами, Михаил Тариэлович в то время действительно был «компромиссной» кандидатурой главного начальника ВРК. Между прочем, изменение точки зрения Валуева в истории свидетельствует о том, что Лорис-Меликов до назначения председателем ВРК не был чужим для всех человеком [2, с. 226]. (Лорис-Меликов часто переписывался с Валуевым, поддерживал связи с представителями либеральной группировки, такими как А.А. Абаза и Д.А. Милютин [1, с. 99]). Детали в романе: неожиданность решения Александра II и упоминание о восточном выговоре слуги графа усиливают чуждость армянского генерала, внезапно назначенного почти «вице-императором» Российской империи.

С другой стороны, в истории во время своего генерал-губернаторства Лорис-Меликов завоевывал себе популярность не только «леденцами и пряниками», т. е. некоторыми либеральными уступками, но и жесткими репрессивными мерами, вызывающими «страх перед его властью, строго карающей нарушителей закона» [1, с. 97], на котором держится авторитет графа на этой территории. Толстой в романе видит в генерал-губернаторстве Лорис-Меликова только либеральную сторону. Подобная оценка деятельности графа характерна и для консерваторов в истории. Например, в своих воспоминаниях князь В. П. Мещерский обвинял Лорис-Меликова в том, что он, будучи диктатором, почти не проявлял строгости в борьбе с анархистами, и казнь И.О. Млодецкого была единственным случаем, «когда граф Лорис поступил энергично» [5, с. 449–450].

Опыт борьбы с революционным подпольем в Харькове так или иначе немало сказывался на мерах, предпринятых Лорис-Меликовым во время его «диктатуры сердца». Так, Михаил Тариэлович «отличался деловой активностью и умением искать компромиссы» [6, с. 20]. По мнению графа, основная задача правительства в искоренении крамолы заключается в том, чтобы объединить усилия «правительственной власти и общества» [6, с. 26] и тем самым «выбить почву революционного движения» [7, с. 189]. В романе программа Лорис-Меликова излагается в подобном духе:

«Всякий честный работник, желающий блага государству, мне дорогой союзник, которого я приму с распростертыми объятьями. Мои враги – те, кто желает государство ослабить и разрушить. … Моя стратегия – *отсечение и изоляция тех немногочисленных элементов, которые поставили своей сознательной задачей переломить этот хребет. … Компромисс между так называемыми либералами и так называемыми державниками <Курсив мой. – Ч. Ш.>* – вот единственный путь, который спасет Россию. …» [2, с. 231].

Красноречиво высказав свою программу, которая «помирила» Воронина и Скуратова, доверенные лица при Толстом и Милютине, Лорис-Меликов отправился встречаться с другими представителями двух лагерей. В этом эпизоде и в последующем монологе Михаила Тариэловича усматривается подлинный

портрет этого персонажа. Лорис-Меликов умеет использовать разные тактики в зависимости от характера и политических взглядов собеседников, он смог сразу расположить к себе как идеалистов-монархистов – Мещерского, Ф.М. Достоевского и Н.С. Лескова, так и «совесть» либералов Воронцова. Граф чутко улавливает психологические потребности обеих сторон и предлагает именно то, что им нужно. С консерваторами Лорис-Меликов говорит о необходимости диктатуры и укрепления веры, а либералам открывает «заветную мечту» о конституции и парламентаризме. Князь Мещерский записывал в свои мемуары впечатления о беседах с Лорис-Меликовым, и в реальной истории Михаил Тариэлович говорил с князем в основном о своем стремлении смягчить общественные мнения и держать «разумную средину» [5, с. 453–455], с которым Владимир Петрович никак не мог согласиться. При этом манера графа была не столь гибкой, как в романе:

«Потом … Лорис-Меликов … сказал: ну да это что, а главное вот что: армяшка Лорис-Меликов совсем не годится в диктаторы. Такая у вас тут в Питере кутерьма, что и не разберешься.

По взгляду не то хитрому, не то лукаво-вопросительному, … я понял, что эта неожиданная фраза была сказана им с целью узнать, что я на это отвечу» [5, с. 455].

Проблема принадлежности к «инородцам», которая беспокоила исторического Лорис-Меликова, в романе решена в разговорах с Достоевским о русской душе: «Русский – тот, кто живет интересами России и не мыслит себя вне ее» [2, с. 241]. С нашей точки зрения, акцентируя чуждость графа в первом упоминании о нем, в эпизоде беседы его с монархистами писатель в очередной раз выражает свою космополитическую позицию.

В целом в общих чертах Михаил Тариэлович в «Д» изображен в соответствии с тем, что известно о его личности в истории. Так, знаменитый советский историк П.А. Зайончковский заключал, что Лорис-Меликов был человек «умный, энергичный, гибкий и к тому же весьма честолюбивый и неискренний», он «снискал себе авторитет и завоевал популярность среди либеральной части общества» [7, с. 158] и хорошо знал, «в каком смысле с кем говорить» [4, с. 217]. Благодаря этому он поддерживал хорошие отношения не только с либералами, но и с представителями враждебного лагеря, т. е. монархистами. Подобное суждение о личности Лорис-Меликова в полной мере совпадает с его образом в романе.

При этом, отталкиваясь от портрета реального политика, Акунин придает своему персонажу черты «восточной мудрости», из которой исходят все его поступки как политика. Интуиция графа Толстого чутка: «Лорис не либерал. Он что-то иное. Особенное…» [2, с. 227]. В самом деле, в глубине души Лорис-Меликов не разделяет в полной мере ни либеральную тягу к реформам, ни устремления консерваторов к репрессиям. Он воспринимает борьбу монархистов с либералами как противопоставление «жесткого» и «мягкого», и проблема правительства заключается в том, что оно «было слишком жестким с мягкими и слишком мягким с жесткими» [2, с. 260]. Для того чтобы искоренить революционную крамолу, надо проявить жестокость в борьбе с революционерами, но при этом быть мягким по отношению к либералам-мечтателям. Об этой тактике сочетания жестокости и мягкости у Лорис-Меликова автор писал в «Истории Российского государства», характеризуя графа как «двухприродного»: «Эту свою двухприродность Лорис-Меликов наглядно продемонстрировал в истории с покушением, случившимся сразу после назначения “диктатора”» [3, с. 40]. Писатель, безусловно, считает, что обещание Лорис-Меликова Гаршину – очередной маневр графа для завоевания популярности и авторитета в обществе. В романе это намерение графа было прямо им сказано: «В таких делах мягкость недопустима. Но пусть писатель всем расскажет, что я обещал попробовать. Проследите, чтоб болваны его не арестовали. Все испортит» [2, с. 268]. Тем не менее есть другая версия о том, что Лорис-Меликов не солгал Гаршину, однако Александр II не согласился на помилование [7, с. 163]. Видимо, Акунин не считает эту версию достоверной.

Если, с точки зрения Акунина-историка, Лорис-Меликов является прирожденным политиком, умеющим сочетать суровость с гибкостью, то Акунин-писатель указывает на восточные истоки такого умения. Этот восточный колорит, с одной стороны, придает тексту романа некую экзотичность, а с другой стороны, поднимает излюбленную тему писателя о Востоке и Западе. Приверженный восточной мудрости, Лорис-Меликов не рассуждает о позициях двух группировок и не выбирает одну из них, а интуитивно понимает, что нужно стране в сложившейся политической обстановке. Неискренность и честолюбие, заложенные, стало быть, в натуре исторического Лорис-Меликова, становятся в романе тактикой, необходимой для осуществления собственного проекта графа. Исходя из этого, мы полагаем, что образ Лорис-Меликов в романе изображается согласно излюбленной автором формуле: «чужой» в русском культурном пространстве действует по собственным ценностям. Кстати говоря, по поводу обвинений Лорис-Меликова в неискренности современные историки считают, что заслуженный генерал Михаил Тариэлович дорожил своей честью и лицедействовал только в целях проведения в жизнь своего проекта. «Даже самые непримиримые противники Лорис-Меликова не могли не признать, что он никогда не искал в политике личных выгод» [1, с. 153]. В романе, однако, опыт службы в армии придает графу не твердое понятие чести, а некую стереотипную восточную дикость и, соответственно, представления о волчьих законах в развитии человечества.

Амбициозный и честолюбивый, Лорис-Меликов в «Д» стремится не только к фактическому единоличному управлению страной, но и к имперской экспансии России в восточном направлении. Горячо одобряя программу Ларцева, граф предлагает ему заняться первоначальными работами по строительству Транссибирской магистрали, с помощью которой, по словам Михаила Тариэловича, должно возрасти имперское величие России на Востоке: «В Европе нам тесно, в Средней Азии мы толкаемся с Англией. Нашему имперскому орлу пора задействовать свою вторую голову – ту, что повернута на Восток. …Будущее там – в Китае, на Тихом океане. И ключ к этому будущему – великая магистраль» [2, с. 280]. В истории необходимость строительства Транссиба всерьез обсуждалась в верхах правительства гораздо позже, уже во время царствования Александра III. В 1886 г. граф А.П. Игнатьев подал императору всеподданнейший отчет, в котором изложил идею о необходимости проведения железной дороги в Сибири «по соображениям характера главным образом политического и стратегического», т. е., с одной стороны, для продвижения «в Забайкалье достаточного количества войска для обороны края», с другой стороны, в целях развития промышленности и торговли в Восточной Сибири [8, с. 68–69]. В 1887 г. было официально принято решение о сооружении Транссибирской дороги. Оба аргумента Игнатьева в некоторой степени отражены в романе, однако программа Ларцева, одобренная в полной мере Лорис-Меликовым, способна подорвать самодержавную основу империи. Стремление к капиталистическим преобразованиям страны в романе раскрывается также в монологе графа 1-го марта 1881 г. перед цареубийством. Проект об учреждении земского и городского представительств, одобрения которого Лорис-Меликов добился с большим трудом, оказывается в глазах графа отнюдь не шагом к парламентаризму и конституции. Его намерение заключается в том, чтобы данный проект создал «основу для формирования новой структуры общества», содействовал росту «третьего сословия» и проложил путь к настоящему парламенту [2, с. 304].

Сравним этот проект Лориса-Меликова в романе с всеподданнейшими докладами, в которых представлены его основные программы политических реформ. В докладе 11 апреля 1880 г. и 28 января 1881 г. граф, призывая «привлечь к участию в разработке тех или иных преобразований представителей дворянства, земства и городов» [7, с. 287], настаивал, что западные формы народного представительства, в основе которых лежит как раз сила «третьего сословия», вредны и даже пагубны для России [там же]. Предложения Лорис-Меликова, как заключает Зайончковский, носили «весьма умеренный характер» [7, с. 292]. В прусской газете 1883 г. давалась характеристика его политических взглядов: «Граф… может быть назван либеральным только по сравнению с графом Толстым» [цит. по: 6, с. 21]. Князь Мещерский, недоброжелательно относившийся к Лорис-Меликову, признавал, что нельзя было «предлагаемые им приглашения земских экспериментов принять за попытки вводить конституцию» [5, с. 494].

Умеренность программы графа в романе, безусловно, соответствует истории, однако исторический Лорис-Меликов, скорее всего, вряд ли мог иметь тот «стратегический план», согласно которому через пять лет «страна дозреет и до настоящего парламента» [2, с. 304]. О необходимости роста «третьего сословия» для введения в России парламента заговорил в романе также «ум либералов» военный министр Милютин: «“Третьего сословия” пока что не возникло. … России до него еще карабкаться и карабкаться» [2, с. 180].

Таким образом, писатель смешивает некоторые свои суждения о либерализме в тот период Российской истории с изображением персонажей-либералов на основе исторических материалов. Кстати, говоря о недостатках либералов, Акунин указывает, что они, руководствуясь «высокими идеями человеческого достоинства, свободы, народовластия», не имеют «практических навыков государственного управления, плохо представляли себе практические последствия своих прекраснодушных проектов» [10, с. 5]. Неслучайны на этом фоне суждения Милютина в романе о «светлоликих» и «мечтательных» либералах, таких как Воронцов, которые заботятся «о пресловутой чистоте рук» [2, с. 181]. Тем не менее как в истории, так и в романе, Лорис-Меликов и Милютин – представители другого типа российских либералов, которые долгие годы работали администраторами и министрами и готовы делать все для достижения своей цели – все равно не могли довести демократические эксперименты до конца.

В «Истории Российского государства» Акунин дает характеристику программы Лорис-Меликова. Цитируя доклад графа, представленный императору в январе 1881 г., писатель намекает, что диктатор был намерен ввести в России конституцию, хотя само это слово не прозвучало. Осуществление проекта Лорис-Меликова, в котором предполагается создание «не законодательного, а всего лишь “законосовещательного” органа», могло бы привести к изменению государственной конструкции [3, с. 111]. Эксперименты графа не реализовались из-за смерти Александра II, тем не менее, по мнению автора, даже если бы не произошло цареубийство, проект Лорис-Меликова привел бы к таким же результатам, как в 1905 г.:

«Закончилось бы это, скорее всего, баррикадами и диктатурой уже отнюдь не сердца. На введение подлинной демократии правительство ни за что не пошло бы – разноплеменные области империи удерживались под контролем Петербурга лишь благодаря сильной сверхцентрализованной власти. Александр понимал это лучше всех» [3, с. 112].

Иными словами, с точки зрения писателя, любые либерально-демократические эксперименты в Российской империи обречены на провал. Между тем на этот вопрос отвечают неоднозначно. Зайончковский, например, цитируя Ленина, писал, что претворение в жизнь проекта Лорис-Меликова могло бы привести к более серьезным уступкам со стороны правительства, т. е. к введению конститу-

ции [7, с. 288–289]. Здесь, с нашей точки зрения, в очередной раз подчеркивается безысходность ситуации поздней царской России из-за самой коренной ее проблемы – сверхцентрализма, т. е. «ордынского режима», как именует его Акунин.

Итак, вышесказанное позволяет нам прийти к следующим выводам. Граф Лорис-Меликов в «Д», будучи человеком честолюбивым, лицемерным и неискренним, по большому счету списан с портрета исторического «диктатора сердца». С другой стороны, монологи об его приверженности восточной мудрости и стремлении к преобразованиям страны словно оправдывают «двухприродность» его личности и «двусмысленность» его политики. Этим образ Лорис-Меликова близок к излюбленным образам «акуниных-злодеев» в других художественных произведениях писателя, таких как, например, леди Эстер в «Азазеле». При этом выявлено, что отношение имплицитного автора «Д» к проекту Лорис-Меликова, а также к стремлению либералов провести политические преобразования в целом сходится с позицией Акунина-историка, изложенной в «Истории Российской империи». Перспективы дальнейшего исследования мы видим в сопоставлении образов других персонажей романа с их историческими прототипами и выяснении авторской позиции о представителях консерваторского и экстремистского лагерей.

Библиографический список

1. Итенберг Б.С., Твардовская В.А. *Граф Лорис-Меликов и его современники*. Москва: ЗАО Центрполиграф, 2004.
2. Акунин Б. *Дорога в Китеж*. Москва: Издательство АСТ. 2023.
3. Акунин Б. *Лекарство для империи. История Российского государства. Царь-освободитель и царь-миротворец.* Москва: Издательство АСТ, 2023.
4. Милютин Д.А. *Дневник Д. А. Милютина. 1878–1880.* Москва: Пограничник, 1950; Т. 3.
5. Мещерский В.П. *Мои воспоминания. Часть вторая (1865–1881 гг.).* Санкт-Петербург: Типография князя В.П. Мещерского. Спасская. 1898; № 27.
6. Перегудова З.И. *Политический сыск России (1880–1917 гг.).* Москва: РОССПЭН, 2000.
7. Зайончковский П.А. *Кризис самодержавия на рубеже 1870–1880 годов.* Москва: Издательство Московского университета, 1964.
8. Саблер С.В. *Сибирская железная дорога в ее прошлом и настоящем.* Санкт-Петербург: Государственная типография, 1903.
9. Акунин Б. *После тяжелой продолжительной болезни. История Российского государства. Время Николая II*. Москва: Издательство АСТ, 2021.

References

1. Itenberg B.S., Tvardovskaya V.A. *Graf Loris-Melikov i ego sovremenniki.* Moskva: ZAO Centrpoligraf, 2004.
2. Akunin B. *Doroga v Kitezh.* Moskva: Izdatel'stvo AST. 2023.
3. Akunin B. *Lekarstvo dlya imperii. Istoriya Rossijskogo gosudarstva. Car'-osvoboditel' i car'-mirotvorec.* Moskva: Izdatel'stvo AST, 2023.
4. Milyutin D.A. *Dnevnik D. A. Milyutina. 1878-1880.* Moskva: Pogranichnik, 1950; T. 3.
5. Mescherskij V.P. *Moi vospominaniya. Chast' vtoraya (1865-1881 gg.).* Sankt-Peterburg: Tipografiya knyazya V.P. Mescherskogo. Spasskaya. 1898; № 27.
6. Peregudova Z.I. *Politicheskij sysk Rossii (1880-1917 gg.)*. Moskva: ROSSP`EN, 2000.
7. Zajonchkovskij P.A. *Krizis samoderzhaviya na rubezhe 1870-1880 godov.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1964.
8. Sabler S.V. *Sibirskaya zheleznaya doroga v ee proshlom i nastoyaschem.* Sankt-Peterburg: Gosudarstvennaya tipografiya, 1903.
9. Akunin B. *Posle tyazheloj prodolzhitel'noj bolezni. Istoriya Rossijskogo gosudarstva. Vremya Nikolaya II.* Moskva: Izdatel'stvo AST, 2021.

Статья поступила в редакцию 16.10.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-451-453

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

METAPHORICAL DERIVATION OF ZOONYMS IN THE LAK LANGUAGE. The presence in the semantic structure of animal names of a meaning based on metaphorical transfer is peculiar to many languages. The study of the figurative potential of the Lak language has shown that nouns – names of animals – are among the most active in the development of metaphorical meanings here. Zoonyms are widely used to figuratively characterize a person. Lak language is not an exception. The article deals with the metaphorical potential of zoonim nouns in the Lak language. As a result of the study the figurative meanings of words of this lexico-semantic group and their derivatives are revealed. On the basis of the analysis of semantic correlation between derivatives and their derivative nouns, the peculiarities of metaphorization of subordinate derivatives are established, as well as the most productive models of metaphorical word-formation, which may differ in different dialects.

Key words: **Lak language, zoonyms, figurative meaning, metaphorical word formation, nouns, derivative words**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,*
E-mail: gulistan160459@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ ЗООНИМОВ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

Наличие в семантической структуре названий животных значения, основанного на метафорическом переносе, свойственно многим языкам. В статье рассматривается метафорический потенциал существительных-зоонимов в лакском языке. Исследование образного потенциала лакского языка показало, что одними из самых активных в развитии метафорических значений здесь являются существительные – названия животных. Зоонимы широко используются для образной характеристики человека. В результате исследования выявлены переносные значения слов данной лексико-семантической группы и их производных. На основе анализа семантической соотносительности дериватов с их производящими существительными установлены особенности метафоризации отсубстантивных производных, а также наиболее продуктивные модели метафорического словообразования, которые могут различаться в разных диалектах.

Ключевые слова: **лакский язык, зоонимы, переносное значение, метафорическое словообразование, существительные, производные слова**

Статья посвящена исследованию метафорической деривации слов одной лексико-семантической группы в лакском языке. Исследование образного потенциала лакского языка показало, что одними из самых активных в развитии метафорических значений здесь являются существительные – названия животных.

Актуальность темы объясняется тем, что проблема метафорической деривации в лакском языке еще не исследована.

Цель данной работы: исследование переносных образных значений существительных-зоонимов и их производных в лакском языке.

Задачи статьи: выявить переносные метафорические значения, развивающиеся в семантической структуре лакских зоонимов и их производных в разных частях речи; рассмотреть семантическую соотносительность производных и производящих слов; определить степень участия данных слов в актах семантической и словообразовательной метафорической деривации; описать наиболее продуктивные модели метафорического словообразования в лакском языке.

Научная новизна исследования состоит в том, что образный семантический и словообразовательный потенциал существительных-зоонимов в лакском языке рассматривается впервые.

Теоретическая значимость исследования определяется следующими обстоятельствами. Результаты исследования способствуют уяснению вопроса о структурно-семантических особенностях производных слов в дагестанских языках, привлекших в последнее время пристальное внимание ученых-лингвистов. Кроме того, анализируемая лексика может быть исследована в сопоставлении с другими дагестанскими языками.

Практическая значимость исследования. Полученные результаты можно использовать в лексикографической практике, а также при разработке лекций.

Материалом исследования явились существительные-зоонимы и их производные, извлеченные методом сплошной выборки из «Лакско-русского словаря» С.М. Хайдакова [1] и «Лакско-русского словаря» И.Х. Абдуллаева [2].

В процессе работы нами были использованы также данные опроса информантов – носителей балхарского и сумбатлинского диалектов лакского языка.

Зоонимы широко используется для образной характеристики человека. Причем эти характеристики могут различаться в разных диалектах лакского языка. «Языки, адекватно и полно отражая одну и ту же объективную действительность, выделяют в ней неодинаковые признаки, пользуются разными «внутренними формами», не говоря уже о разных материальных средствах» [3, с. 421].

Привычность образа, лежащего в основе общеязыковой метафоры, поддерживается частично и тем, что в ряде случаев в языке параллельно существует компаративная фразеологическая единица, или устойчивое сравнение. Например: смысловая структура лакского слова *ккаччи* «собака» включает, помимо своего прямого значения, и метафорическое, которое реализуется в функции сказуемого. В этой функции *ккаччи* употребляется для обозначения злого, неприветливого человека. Параллельно в лакском языке существует устойчивое сравнение *ккаччи куна оьсса* «как собака злой».

Аристотель писал: «… очевидно, что все удачно употребленные метафоры будут в то же время сравнениями, а сравнения, наоборот, будут метафорами, раз отсутствует слово сравнения «как» [4, с. 161]. В то же время исследователи указывают на различие между сравнением и метафорой. Например, существенным отличием метафоры от сравнения является то, что в метафоре никогда не обозначается признак, на основании которого сближаются явления. В сравнении, как правило, признак, объединяющий сравниваемые явления, выражен» [5, с. 12].

Например: *ккаччи куна оьсса* «как собака злой»; *бугьа куна загьлунсса* «как бык здоровый». Если же данный признак отсутствует, семантический объем лексической единицы расширяется, и в таком случае мы можем говорить о переносном значении. Ср.: *туку кунасса* «как осел», *оьл куннасса* «как корова», *оьнакIи кунмасса* «как курица». В этих и подобных примерах существительное может объединять одновременно (как и в метафоре) несколько значений (*оьнакIи кунна къагьсса, синхралсса, ахIмакьсса, авлиясса* (как курица рассеянная, растерянная, глупая).

Таким образом, из примеров можно заключить следующее: метафорическая характеристика семантически богаче отдельно взятого сравнения, но в целом круг устойчивых сравнений значительно шире.

Наименования животных в лакском языке, как и в русском, проявляют высокую активность в образовании прилагательных. Если в русском языке отсубстантивные прилагательные образуются с помощью разнообразных суффиксов *(-ий- (-j-). -ин- ,-н-, -ов-, -ск-),* то лакском языке метафорические прилагательные образуются при помощи суффикса *-сса* и в таком случае выражают значение сравнения «подобный; такой как», хотя «сам суффикс *-сса* выражает общее понятие качества и не указывает на какие-либо особые дополнительные смысловые оттенки» [6, с. 36]. Ср.:

Х1айван (скотина, животное) – «перен. бран. скотина, скот; хам, невежда» – *х1айвансса* – «отсталый: невежественный; грубый, дикий человек». В словарях приводится и существительное *х1айваншиву* – «отсталость, невежество; дикость; глупость»; *х1айваншиву дан* «сделать, проявить глупость; поступить глупо».

Жанавар (хищник, зверь) – «перен. жестокий, свирепый человек»; *адам акъар, жанавар ур* «не человек, а зверь». Отмечается еще одно зачение: «(на что) о человеке, делающем что-н. рьяно, с азартом»; *даврин жанавар* ур «зверь на работу».

Производные соотносятся только с первым значением.

Жанаварсса – «зверины, жестокий, свирепый».

Жанаваршиву – «зверство, свирепость; жестокость».

Кьяца – *кьяцасса* «упрямый, неуравновешенный»; *кьяцасса инсан (*неуравновешенный человек).

Аслан (лев) – «о мужественном, храбром человеке».

Аслансса – «мужественный, благородный»; *аслансса къел* «благородный поступок».

Более сложное семантическое соотношение наблюдается в словообразовательной паре *ттукку* (осел, ишак) – *ттуккусса* (букв.: подобный ослу, ишаку). С данным зоонимом в лакском языке связаны различные коннотации, на основе которых в языке развиваются следующие значения: «об упрямом человеке», «осел, невежа; хам». Оно употребляется и как бранное слово без дифференциации значений.

В лакско-русском словаре И.Х. Абдуллаева [2] даны производные от него прилагательное *ттуккусса* и существитльное *ттуккушиву*, которые соотносятся со вторым значением исходного существительного «низкий, подлый; хамский»; *ттуккусса къел* «подлый посупок». Как отдельная лексическая единица это же прилагательное дано в значении «большой, крупный; взрослый»; *ттуккусса хьуну ур* «стал большим; стал взрослым; вырос». Ср. синонимичное ему прилагательное *тталаксса (*букв.: с бревно*) «*большой, крупный; высокий, рослый»; *оьрч1 тталаксса хьуну ур* «мальчик вырос, стал большим».

В производящем *ттукку* данное значение не отмечено, а в лексеме *ттала* (бревно, брус; балка, столб) отражено переносное значение «верзила».

Ттуккушиву – «низость, беспардонность; неучтивый поступок, проявление неучтивости»; *ттуккушиву дан* «проявить неучтивость; проявить неблагодарность».

Как видно из примеров, в некоторых случаях в парадигме отмечается и отвлеченное существительное. Ср.:

Жанавар – жанаварсса – жанаваршиву.

ХIайван – хIайвансса – хIаванишиву.

Ттукку – ттуккусса – ттуккушиву.

Однако метафорических производных с *– сса* в лакском языке немного. А в сумбатлинском диалекте лакского языка они вообще не отмечаются.

В литературном лакском языке и в диалектах большая часть так называемых «сравнительных прилагательных» образуется с помощью компонента *кунасса (кунмасса, куннасса)* «подобный», а в сумбатлинском диалекте преобладают образования с *хьусса* (ставший) и с *куна,* хотя встречаются образования с *кунасса.*

Гамуш (буйвол) – «о крупном, рослом, толстом человеке» – *гамуш кунасса* «крупный, толстый» (в балх. диал.).

Вяркъу (сорока) – «недалёкий, наивный человек» (в лит. яз.); «о болтливом человеке; о сплетнике, сплетнице» (в балх. диал.); *вяркъу куна* (букв.: как сорока) «тупой» (в сумб. диал.).

Дунгъуз (свинья) – «о грязном человеке, грязнуле – *дунгъуз кунасса (инсан)* «грязный, нечистоплотный человек» (в сумб. диал.).

Шатта (змея) – «о проворном человеке», «о коварном человеке (чаще о женщине)» – *шатта кунасса «проворный как змея» (в лит. яз.)* и *шатта хьусса* «о проворном человеке», «о злой, коварной женщине» (в сумб. диал.).

ХъацI (саранча) «о голодном человеке» – *хъацI хьусса* «о голодном человеке» (в сумб. диал.).

Относительно статуса подобных образований среди лингвистов нет единства мнений. Они рассматриваются и как сложные прилагательные [7], и как адъективные устойчивые сравнения [8].

Следует отметить, что адъективы с *кунасса* не употребляются в следующих случаях:

1. Когда зооморфизм выражает высокую степень проявления признака.

Гъалбарцl – «о храбром, мужественном человеке».

Гъаттара (скот) – «о тупых людях», «о прожорливых людях».

Бяа (баран) – «дурак, идиот, тупица»; авлия бяа « глупый баран».

Къаз (гусь) – «о тупом человеке».

Къиргу (ястреб) – «о красивом мужчине»;

Бархху (вожак – самец в стаде туров) – «об очень хорошем человеке» (в балх. диал.); «ласк. храбрец, герой, красавец» (в речи ряда жителей аулов эпитет в обращении к мужчинам); *увк1рав, бархху!* (пришел, красавец!)

Къулчча (суслик) – «неповоротливый, толстый, короткошеий человек»».

2. Если есть синонимичное образование с *-сса: (жанаварсса, хIайвансса).*

Встретились и зоонимы, которые употребляются со всеми компонентами: *кунасса, куна, хъусса.* Ср.: *къяча* (бык) «о здоровом мужчине крепкого телосложения» – *къяча кунасса, къяча куна, къяча хъусса.* «здоровый, крепкий».

От данного существительного образуется также форма родительного падежа существительного-зоонима *къячлул* в значении притяжательного прилагательного. Ср.: к*ъячлул яру (*букв.: быка глаза) – «глаза навыкате». Данное значение является фразеологически связанным и восходит к прямому значению исходного существительного: *шатлул яру* (змеиные глаза) – «злые глаза», *шатлул маз* (змеиное жало) – «злой язык». В русском языке тоже есть подобные фразеологические сочетания: *орлиный нос, ястребиные очи* и др.

Неразвитость аффириксального словообразования восполняется в лакском языке продуктивностью сложных прилагательных.

Наряду с образованиями с *кунасса* от некоторых зоонимов образуются композиты со служебным словом *рангсса* «имеющий цвет», которое выступает в форме прилагательного. Ср.:

Хьхьи (голубь) – *хьхьилул рангсса* (букв.: голубя цветной) «сизый, голубой».

Существительное может выступать в таких образованиях и в И. п.:

ХьхьинякIсса (букв.: голубь голубой) «голубой, синий»; *хьхьинякIсса сав* «голубое небо». Ср. также отвлеченное существительное:

хьхьинякIшиву – «голубизна, синь»; *ссавнил хьхьиняк1шиву* «голубизна неба».

Хъатlу (ворона) – *хъатуранггсса* «вороной» (о масти лошадей).

Модель *существительное – глагол* зооморфизмам не характерна. Встречаются лишь отдельные примеры. Ср.:

Жанавар (зверь) – *жанавар хьун* «перен. стать зверем, озвереть».

Маймун (обезьяна) – «о некрасивом человеке» (в балх. диал.); употребляется и как шутливое обращение к взрослому и ребенку без дифференциации значения (в лит. яз.). А вот русскому *обезьянничать* соответствует фразеологическое сочетание *маймуннул къеллу дуплан* (букв.: делать обезьяньи штучки) «кривляться».

Наше исследование показало, что наряду с общеязыковыми метафорами в лакском языке параллельно существуют компаративные фразеологические единицы или устойчивые сравнения. Их образные значения во многих случаях совпадают. От существительных-зоонимов образуются метафорические прилагательные при помощи суффикса *-сса* и компонента *кунасса* «подобный». Модель *существительное – глагол* зооморфизмам лакского языка не характерна.

Метафорические значения зоонимов в разных диалектах могут не совпадать, что свидетельствует о национальном своеобразии языков в осмыслении окружающей действительности.

Таким образом, в результате исследования выявлены переносные значения слов данной лексико-семантической группы и их производных. На основе анализа семантической соотносительности дериватов с их производящими существительными установлены особенности метафоризации отсубстантивных производных, а также наиболее продуктивные модели метафорического словообразования, которые могут различаться в разных диалектах.

Библиографический список

1. Хайдаков С.М. *Лакско-русский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1962.
2. Абдуллаев И.Х. *Лакско-русский словарь*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Алеф. 2018.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва, 1984.
4. *Аристотель. Риторика*. Перевод Н. Платоновой. Санкт-Петербург, 1894.
5. Кунина И.А. *О некоторых лексических и лексико-синтаксических средствах типизации персонажей в романе Г. Флобера «Мадам Бовари»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1956.
6. Абдуллаев И.Х., Эльдарова Р.Г. *Вопросы лексики и словообразования лакского языка*. Махачкала: ДГУ, 2003.
7. Измайлова Д.С. *Лексико-грамматические особенности имен прилагательных в лакском языке*. Автореферат диссертации…кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.
8. Гаджиева С.Г. *Компаративная фразеология лакского языка*. Махачкала: ДГУ, 2001.
9. Джидалаев Н.С. *Русско-лакский словарь*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987.
10. Литвин Ф.А. Экспрессивность как средство лексико-семантической группы. *Экспрессивность лексики и фразеологии*. Новосибирск, 1983: 84–93.

References

1. Hajdakov S.M. *Laksko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1962.
2. Abdullaev I.H. *Laksko-russkij slovar'*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Alef. 2018.
3. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam*. Moskva, 1984.
4. *Aristotel'. Ritorika*. Perevod N. Platonovoj. Sankt-Peterburg, 1894.
5. Kunina I.A. *O nekotoryh leksicheskih i leksiko-sintaksicheskih sredstvah tipizacii personazhej v romane G. Flobera «Madam Bovari»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1956.
6. Abdullaev I.H., `El'darova R.G. *Voprosy leksiki i slovoobrazovaniya lakskogo yazyka*. Mahachkala: DGU, 2003.
7. Izmajlova D.S. *Leksiko-grammaticheskie osobennosti imen prilagatel'nyh v lakskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii…kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1995.
8. Gadzhieva S.G. *Komparativnaya frazeologiya lakskogo yazyka*. Mahachkala: DGU, 2001.
9. Dzhidalaev N.S. *Russko-lakskij slovar'*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1987.
10. Litvin F.A. `Ekspressivnost' kak sredstvo leksiko-semanticheskoj gruppy. *`Ekspressivnost' leksiki i frazeologii*. Novosibirsk, 1983: 84-93.

Статья поступила в редакцию 25.10.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-453-455

***Kurbanova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior Researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF THE DRAMATIC BEGINNING IN DARGWA FOLK ART. Dargin literature, like the literature of other peoples of Dagestan, arose on the basis of a dialectical fusion of the artistic experience of the people stored in their folklore. The rich folklore of the Dargins did not know drama in the direct meaning of this word, although various dramatic elements were present in calendar folk rituals, as well as epics and lyrics. The rituals of the Dargins contain elements of theatricality and entertainment. In the early stages of development, the performance of such rites was an important part in the life of society. Folk songs, ballads, heroic epics, legends, traditions, rituals, children's folklore had a pronounced dramatic structure. In them, as well as in the theater, scenography was used: costume, scenery, sound design. The theatrical and dramatic art of the Dargins was originally associated with ritual actions, endowed with the basic elements of dramatic poetics and served as a solid foundation for the formation of Dargwa dramaturgy.

Key words: **drama, literature, theater, folklore, rituals, dramatic elements, traditions, entertainment, improvisation, action**

***Э.М. Курбанова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О ДРАМАТИЧЕСКОМ НАЧАЛЕ В ДАРГИНСКОМ НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Даргинская литература, как и литературы других народов Дагестана, возникла на основе диалектического слияния художественного опыта народа, хранимого в его фольклоре. Богатый фольклор даргинцев не знал драмы в прямом значении этого слова, хотя разнообразные драматические элементы наличествовали в календарных народных обрядах, а также в эпосе и лирике. В обрядах даргинцев содержатся элементы театрализованности и зрелищности. На ранних этапах развития совершение таких обрядов было важной частью жизни общества. Народные песни, баллады, героический эпос, легенды, предания, обряды, детский фольклор имели ярко выраженную драматургическую структуру. В них, так же, как и в театре, использовалась сценография: костюм, декорация, звуковое оформление. Театрально-драматическое искусство даргинцев изначально связано с обрядовыми действами, наделено основными элементами драматической поэтики и послужило прочным фундаментом для становления даргинской драматургии.

Ключевые слова: **драма, литература, театр, фольклор, обряды, драматические элементы, традиции, зрелищность, импровизация, действие**

Актуальность темы исследования определяется необходимостью рассмотрения национальных истоков, этапов эволюции и жанровой специфики даргинской драматургии в свете сегодняшнего понимания его как исторически меняющегося художественного сознания народа, а также отсутствием работ по национальной даргинской драматургии [1–5].

Цели и задачи: в статье мы ставим целью рассмотреть драматическое начало в устном народном творчестве даргинцев, изучить национальные истоки даргинской драмы.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые предпринимается попытка рассмотрения театрализованных элементов в даргинском фольклоре как народнопоэтического феномена.

Теоретическая значимость исследования состоит в рассмотрении и изучении одной из важных проблем дагестанского литературоведения, в определении национальных истоков и путей развития даргинской драматургии. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при изучении истории даргинской литературы и при разработке спецкурсов по даргинской драматургии.

Даргинская драматургия продолжила традиции устного народного творчества, прежде всего его драматических элементов.

Театрально-драматическое искусство даргинцев изначально связано с обрядовыми и культовыми действами, которые берут начало в народном творчестве.

Исследователи генезиса драмы Белинский В.Г., Веселовский А.Н., Волькенштейн Н.А., Фрейденберг А.И. связывали драматургию с обрядовой и мифопоэтической традицией народа.

«Много игровых элементов у народов Дагестана в посиделках, весенних и осенних торжествах, связанных с началом полевых работ, уборкой урожая, на

свадьбах. Часть из того, что бытовало в фольклорных формах перешло в профессиональный театр-пение, танцы, элементы пантомимы. Театрализация, выросшая на почве народной самодеятельности, принимала подчас очень сложные и развитые формы» [2, с. 29].

Настоящим театральным представлением, продолжающимся несколько дней, является даргинская свадьба. Здесь большое количество действующих лиц, каждое из которых выполняет свои функции, играет свою роль, участвует в мизансценах. Некоторые эпизоды, разыгрываемые на свадьбах, требуют от исполнителей большого импровизаторского таланта и крупных актерских способностей.

В изучении вопроса исследований культурологического характера свадебный обряд называют народной драмой, которая является довольно публичным, развлекательным процессом. Свадьба воспринималась народом как красочное действие, праздник веселья и благодати. Свадебные обряды, такие как выбор невесты, сватовство, проводы девушек из родительского дома и встреча её в доме жениха, создавали сложную картину драматического действия. Даргинскую свадьбу можно сравнить с театрализованным представлением с импровизированными «сценками». Обычно в горах свадьбу вел тамада, и у него были помощники, которые следили за порядком и отвечали за еду, музыку, танцы. На свадьбах большое распространение имели шуточные песни-частушки, иногда они строились в форме диалога, и эта словесная дуэль несла в себе культуру драмы. Они имели свои жанровые разновидности: песни-пожелания, песни-наставления, величальные песни, в которых восхваляли свадебных персонажей.

Нушала цIикурила	У нашей невесты
Анкъи-цIуб арцла,	Очаг из белого серебра,
ЦIикурила гьалмагъла	У жениха нашей невесты
Керъан ута мургьила,	Стул из золота.
Анкъилиб цIа каммабиъ,	Пусть будет в очаге огонь,
ЦIаличиб шанг каммабиъ	Пусть на огне будет котел,
ХIела хъулиб сири беб,	Пусть в твоем доме будет колыбель,
ХIела хъулиб сяхIбат беб.	Пусть в твоем доме будет праздник.
(Подстроч. перевод).	

Также непоследнюю роль на свадьбе играли шуты (хъярчи). Они надевали женскую одежду, а на лицо – козлиную маску. По сегодняшний день в Дахадаевском районе театрализованными представлениями стараются развеселить гостей свадьбы. В селениях Дуакар, Дзилебки, Трисанчи шуты танцуют с ослами, надевают на них шляпу, платье, очки, тем самым вызывая всеобщий смех.

Современные драматурги обращаются к элементам театра в свадебных обрядах и отбирают обладающие интригой сюжеты для создания яркого зрелища.

Таким образом, в давние времена свадьба, несомненно, носила развлекательный и зрелищный характер с танцами, песнями, шутками и весельем.

Похоронный обряд (причитания (чIиллайти, агурби, яс)) является одним из древних жанров даргинского устного народного творчества. Много интересных театрализованных элементов наблюдается в этом обряде.

«У даргинцев, так же как у других народов Дагестана, всегда ценилось умение ярко причитать, с большой эмоциональной силой выражать чувство скорби. В горах считается, что громко высказать свою боль и печаль, уметь достойно причитать, значит, проявить уважение к покойнику и освятить дорогу к вечному покою» [1, с. 48].

В причитаниях часто идеализируют покойного и приводят некоторые факты из его жизни. Плакальщица могла бить себя кулаками в грудь, рвать волосы и царапать себе лицо, а остальные женщины в комнате громко рыдать в это время. Плачи отличаются очень богатым языком и тематическим разнообразием в зависимости степени родства плакальщицы. «В плачах-причитаниях обращает внимание обилие конкретных реалий, на фоне которых разворачивается драма».

ХIела палтар чехъбиси	Гвоздь, на котором висит твоя одежда,
ГIябулра сигли бергаб,	Пусть разъест ржавчина,
ХIела ярагъ чехъибси	Ковер, на котором висит твое ружье,
Кьалтинра кьикли бергаб,	Пусть съест моль,
ГIяйниб хIядурси урчи	Твоего коня, стоящего у стойла,
ХиртIли бебкIили баргаб,	Пусть найдут мертвым,
Чугурла авалра ги,	У чугура, на котором ты играл,
ХIедучIесли къябдердаб,	Пусть лопнут все четыре струны,
ХIела ахIерси рузис	Для твоей любимой сестры
ЦIяб берри шалал дунъя,	Ты, превративший день в ночь, брат,
Ил хIела мерличир ну	Почему не умерла я
Сен хIеребкIибсирара?	Вместо тебя?» [1, с. 13].

Даргинские плакальщицы отличались высшим мастерством исполнения, создавая сценический эффект, говоря о достоинствах и поступках умершего, ибо в каждой смерти также лежит глубокая драма.

Баллады, исторические песни «Парту Патима», «Хочбар», «Касумил Али», «Аул Ухбук», «Бика», «Убиение Гамзата», «Сражение с Надир-шахом», «Султан-Ахмед-младший», «Айгази», «Давди из Балхара» и т. д., отражающие разные периоды истории дагестанского народа, по содержанию и структурным особенностям являются драмами.

Исследователь дагестанской драматургии Г. Султанова отмечает, что драматизм событий и столкновение характеров – одна из определяющих черт эпической поэзии горцев. Многие памятники устного народного творчества отличаются многоплановостью и массовостью действия, остротой конфликта, яркостью и индивидуальностью характеров. Например, сцена казни Хочбара представляет собой развернутое драматическое действие [3, с. 17].

Сюжетное построение героических песен напоминает драму. В исторических песнях в основе сюжета лежит драматический конфликт, и в них соблюдается главное правило драматической поэтики – единство действия, где показывается предыстория основных событий, сама история, что стало после.

В даргинских эпосах обнаруживается драматургическое строение произведений. Для усиления плавного течения повествования, создания драматической напряженности ситуации появляются диалоги в стихотворной форме. Так создается своеобразная, близкая к драме форма. Часто присутствует в этих произведениях авторская ремарка, которая также является одним из значимых компонентов драматического произведения. Театрализованность характерна и для массовых календарных праздников: Праздник первой борозды (ХъубяхIруми), вызывание солнца (бархIи бакIла гIядат), вызывание дождя (заблигIянтла гIядат) и т. д. Древние представления многих народов, в том числе и даргинцев, связанных с земледелием, породили ряд обычаев. Известно, что в Дагестане полевые работы нового хозяйственного года открывались праздником первой борозды, который по научным данным был известен горцам в раннем Средневековье. Ведущим пахарем выбирали человека удачливого, щедрого, известного своей «легкой рукой». Процессия, которая следовала за пахарем, обливала его водой, забрасывала землей, засыпала глину за ворот, в карманы, штаны. Этот обряд имел магический акт, призванный содействовать обильному урожаю. Примерно такой же смысл имело осыпание пахаря зерном.

У даргинцев, так же как у других народов Дагестана, полевые работы нового хозяйственного года открывались праздником первой борозды, которые назывались «Хъубях1руме», «Цаибил гъарш». Быков украшали красивыми ленточками. До вспашки борозды все хором пели песню.

Шахла занзбе мадак1аб,	Пусть не растут ядовитые колючки,
Дуг1ла низбе мадак1аб,	Пусть не растет дикая крапива,
Къатте хъалта мадак1аб,	Пусть не растет трава,
Х1инт1ина анк1и дак1аб.	Пусть растет красная пшеница.
(подстрочный перевод)	

А после вспашки борозды пели песни-заклинания с пожеланиями благополучия. Их пели в каждом даргинском ауле.

Дерхъаб, дерхъаб хъу дерхъаб,	Пусть поле будет плодородным,
Сабухъ г1ях1ле бак1аб,	Пусть будет хороший урожай,
Х1ябкьярякьли духъули,	Пусть будет тройной урожай,
Хъулри анкIили диц1аб.	Пусть дома наполнятся зерном [1, с. 11].
(подстрочный перевод)	

Эти песни имели еще морально-эстетическое значение, потому что они облегчали тяжелый труд горцев. Для этих песен характерно использование эпитетов, метафор, сравнений, они давали возможность желающим быть соавторами произведения.

Обряд вызывания дождя (заблигIянтла гIядат) очень театрализован, его проводили тогда, когда долго не было дождя, погибал урожай. Молодые ребята на берегу реки раздевались и обмазывали себя глиной, потом бегали по дворам и обливали всех водой и грязью, пели песни. Особенно поливали сараи и кладовки, в которых, как им казалось, пряталась нечистая сила, которая и не давала дождю пролиться. По окончании обряда все сладости и гостинцы, которые им дали люди, делились между участниками обряда (заблигIянтла гIядат). В этих песнях изначально не было элементов мусульманской религии. В более позднее время в них появились молитвы и обращение к Аллаху. Нужно отметить, что все эти обычаи в каждом селе проводились по-своему, но от этого общий смысл не менялся. Многие театрализованные элементы, сохранившиеся в календарно-обрядовой поэзии, свидетельствуют о том, что они бытовали среди населения Дагестана, и многие из них практикуются по сегодняшний день. Народный театральный опыт в Дагестане в прошлом накапливался не только в тех зрелищных и драматизированных элементах, которые имелись в песне и обрядах горцев. Этот опыт был в таком любимом в аулах зрелище, как выступление горских пехлеванов. Группы пехлеванов можно встретить во многих дагестанских аулах, но родиной по праву считается лакский аул Цовкра. Представления пехлеванов и гимнастов – любимое зрелище на каждом празднике. Туго натянутый канат, искусство канатоходца, маски и шутки привлекали большое количество зрителей. Выступление каждого пехлевана сопровождалось участием его помощников. Одетые в вывернутые шубы и в страшные маски демонов они забавляли и развлекали публику. Их шутки иногда таили в себе злую сатиру, насмешку над муллой, богачом или царскими ставленниками. Своеобразны были в Дагестане выступления национального кукольного театра пехлеванов. Кукольник вытаскивал бечевку с болтающимися посередине двумя мастерски сделанными куклами – нини. На площади собирался весь аул, привлеченный криками ребят. Вместе с первыми звуками чунгура оживали нини.

Интересные театральные действа, целые спектакли-пантомимы устраивались даргинцами села Кубачи. Ярким зрелищем являлся праздник цветов. В Кубачи разыгрывались шуточные сценки и пантомимы с участием масок. Это театрализованное действие называлось «Гулала-абильциль», оно выражало антифеодальные настроения. Представление разыгрывалось на площади молодыми неженатыми парнями, для них создавались костюмы, маски. Действующими

лицами были шах, жена шаха, телохранитель, жена телохранителя и противники шаха. Действо шло несколько дней, а подготовка начиналась за неделю до праздника. За день до наступления торжественных дней выполнялся обряд хун (хождение по воду) – это единственный раз, когда мужчине не стыдно ходить за водой. Все женские роли исполнялись мужчинами. Сюжет представления развертывал перед зрителем борьбу двух сторон. Роли шахской стороны исполнялись большей частью наемными лицами, часто из других селений, так как они (т е. роли) были неблагодарными, редко кто из Кубачи соглашался играть жену шаха. Дело в том, что во время похищения ее тискали, били и чуть ли не рвали на части во время игры. Роли же противников шаха играли кубачинцы, которые хотели участвовать в театрализованной борьбе с шахом, они носили кольчуги и были вооружены, т. е. на эти роли никого не нанимали. Также все они носили войлочные маски с белыми разводами, которые кубачинские умельцы мастерски шили. Во время представления они старались остаться неузнаваемыми. «Маска делалась из войлока, имела отверстия для глаз, рта, носа и ушей. Такие маски известны еще у некоторых народов Северного Кавказа. Например, у абазин, у адыгов, кабардинцев, осетин, аварцев, лаков. У большинства перечисленных народов они имели обрядово-культовое значение. Кубачинские маски отличаются своими специфическими чертами, не встречающимися в других местах, а именно – характерными полосами раскраски, напоминающими татуировку» [4, с. 102]. Вся сторона обрядово-ритуального цикла «Гулала-абильциль» напоминает театрализованное представление. Здесь есть все: и маски, и танцы, и игра, и сцена, где все это происходило, и музыкальные инструменты.

Таким образом, поэтичность обрядовой культуры делает ее начальным этапом драматизации – театр зарождался, опираясь на искусство народа. Народное творчество в своем историческом и эстетическом развитии дошло до той стадии, когда в нем стали зримыми элементы драмы. Фольклорные истоки, народные мотивы, обращение к обрядовым и культурным традициям способствуют рождению многих оригинальных произведений различных видах искусства.

Библиографический список

1. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
2. Зульфукарова М.И. *Дагестанская советская драматургия*. Махачкала,1965.
3. Султанова Г. *Фольклор в драматургии и театре Дагестана*. Махачкала, 2008.
4. Шиллинг Е.М. *Кубачинцы и их культура. Историко-этнографические этюды*. Москва, 1949.
5. Багомедов М.Р., Рабаданова А.Р. Ономастикон даргинской детской литературы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № № 2 (81): 476–478.

References

1. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
2. Zul'fukarova M.I. *Dagestanskaya sovetskaya dramaturgiya*. Mahachkala,1965.
3. Sultanova G. *Fol'klor v dramaturgii i teatre Dagestana*. Mahachkala, 2008.
4. Shilling E.M. *Kubachincy i ih kul'tura. Istoriko-`etnograficheskie `etyudy*. Moskva, 1949.
5. Bagomedov M.R., Rabadanova A.R. Onomastikon darginskoj detskoj literatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № № 2 (81): 476-478.

Статья поступила редакцию 20.10.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-455-458

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

ON THE STYLISTIC PROPERTIES OF THE SUBJUNCTIVE MOOD OF THE VERB IN THE GERMAN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF THE NOVELS BY B. KIRCHHOFF "WIDERFAHRNIS" AND U. TIMM "AM BEISPIEL MEINES BRUDERS"). The article analyzes the stylistic aspect of functioning of grammatical forms of the subjunctive mood in the German language using the example of the works of two modern writers: Bodo Kirchhoff and Uwe Timm. The author examines interaction of the categorical meaning of a grammatical form, its lexical meaning and contextual meaning. The author concludes that the stylistic potential of grammatical forms of the subjunctive mood in the German language is extremely rich, the subtlest shades of meaning are conveyed by grammatical forms or their contextual combination. The palette of meanings of a particular grammatical category requires thorough study in various linguistic material. The involvement of a literary text in the study of the grammatical side of the language emphasizes, among other things, the aesthetic value of the literary word. The use of the subjunctive mood is not limited to the meanings of the unreal (if), which are the most understandable for a native Russian speaker. A particular difficulty is the use of the subjunctive mood in indirect speech, where the grammatical form is an additional seme, carries enriching meanings, and often changes or enriches the meaning of the statement.

Key words: **stylistic functions of grammatical forms, German language, theoretical grammar, subjunctive mood, modern literature**

Н.Н. Новикова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail n.n.novikova12@gmail.com*

О СТИЛИСТИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ ГЛАГОЛА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ Б. КИРХГОФА «WIDERFAHRNIS» И У. ТИММА «AM BEISPIEL MEINES BRUDERS»)

В статье анализируется стилистический аспект функционирования грамматических форм сослагательного наклонения в немецком языке на примере произведений двух современных писателей: Бодо Кирхгофа и Уве Тимма. Автор рассматривает взаимодействие категориального значения грамматической формы, ее лексического значения и контекстуального смысла. Делается вывод о том, что стилистический потенциал грамматических форм сослагательного наклонения в немецком языке чрезвычайно богат, тончайшие оттенки значения передаются грамматическими формами или их контекстным сочетанием. Палитра значений конкретной грамматической категории требует основательного изучения на различном языковом материале. Привлечение художественного текста в изучение грамматической стороны языка акцентирует, помимо прочего, эстетическую ценность литературного слова. Употребление сослагательного наклонения не ограничено значениями нереального (если бы), наиболее понятными для носителя русского языка. Особую сложность представляет собой употребление сослагательного наклонения в косвенной речи, где грамматическая форма является дополнительной семой, несет в себе обогащающие значения, часто меняет или обогащает смысл высказывания.

Ключевые слова: **стилистические функции грамматических форм, немецкий язык, теоретическая грамматика, сослагательное наклонение, современная литература**

Актуальность работы обусловлена сложностью изучения сослагательного наклонения для студентов – носителей русского языка, что объясняется отсутствием прямых содержательных соответствий в родном языке, особенно это касается форм косвенной речи. Для нас важно детальное изучение взаимосвязи между формальным строем грамматической конструкции, ее содержательной стороной и стилистической насыщенностью [1–11].

Цель статьи: определить стилистические функции сослагательного наклонения в художественном тексте, его уникальность в содержательном аспекте повествования.

Задачи: проанализировать специфику употребления грамматических форм сослагательного наклонения в художественном тексте, их стилистической уникальности и отличия от параллельных синтаксических конструкций. Материалом для исследования послужили произведения двух известных современных писателей.

Методы: анализ употребления грамматической формы в произведениях У. Тимма и Б. Кирхгофа, изучение теоретических исследований означенной проблематики в работах российских и зарубежных ученых.

Научная новизна статьи: предпринята попытка продемонстрировать связь между теоретической стороной изучения грамматического явления (сослагатель-

ного наклонения в немецком языке) и его влиянием на понимание художественного контекста на примере художественных текстов авторов, представляющих разные литературные направления.

Теоретическая значимость: расширение теоретических и практических знаний в области грамматики немецкого языка.

Практическая значимость: анализ стилистической насыщенности конкретных глагольных форм поможет донести до обучающихся неочевидные способы прочтения текста, понимания его содержания.

Стилистический аспект функционирования грамматических форм привлекает внимание исследователей еще с 80-х годов прошлого века, когда на смену коммуникативному подходу в изучении иностранных языков пришел когнитивный метод, ставящий во главу угла исследование связи языка и мышления. Внимание ученых привлекает не только и не столько формальный строй языка, его лексические и грамматические конструкции, сколько нарратив, возникающий при взаимодействии автора и реципиента. При таком подходе открывается множество возможностей как передачи смысла рассказчиком, так и его толкований, а сам нарратив, в чем согласны между собой большинство современных исследователей, представляет собой сочетание языковых и психологических структур обеих сторон акта коммуникации, уникальных в культурном и историческом контекстах. Содержательный и формальный строй текста отображает личностные качества автора, его образование, жизненный опыт, уровень языковой культуры, то есть те признаки, которые присущи так называемой «языковой личности» [3].

Вторичный эффект возникает при восприятии текста рецептивной стороной, читателем или же слушателем. Стилистическая насыщенность грамматической формы в художественном тексте играет в этом акте важнейшую роль наряду с лексическими способами выразительности.

Информация, передаваемая художественным текстом, несет интеллектуальный, эстетический и эмоциональный заряд, потому требует разноуровневых способов передачи. Одним из таких способов является выбор грамматических форм, несущих не только информативное, но и эмоциональное содержание, что является одной из черт идиостиля писателя.

Предметом нашего исследования является стилистический потенциал форм сослагательного наклонения в немецком языке на материале произведений двух современных немецких писателей – Бодо Кирхгофа «Widerfahrnis» („Неожиданное происшествие») и Уве Тимма «Am Beispiel meines Bruders» („На примере брата"). Выбор произведений этих авторов не случаен, поскольку литературный стиль каждого из писателей при всей несхожести являет собой образец безупречного владения языком. Немецкие критики называют У. Тимма «виртуозом немецкой грамматики», а Б. Кирхгофа – «чародеем языка».

Вопросы художественной стилистики Тимма, в частности особенности употребления сослагательного наклонения, не раз становились предметом литературоведческого анализа. (Среди российских исследователей об этом упоминает В.Д. Седельник в статье «Становление классика») [4].

Почему мы анализируем именно сослагательное наклонение? При всей выразительности форм сослагательного наклонения в современном немецком языке конъюнктив не столь употребим, как в классических текстах. Довольно сложная система образования форм конъюнктива приводит к стремлению заменить его в речи и в художественных текстах на формы изъявительного наклонения, способные передать ту же информацию, хотя, безусловно, и обедняет арсенал языковых средств. Употребление сослагательного наклонения привносит дополнительные семы соотнесенности действия и его вариативности в художественном тексте.

Сослагательное наклонение (Konjunktiv) – одно из трех наклонений в немецком языке наряду с изъявительным (Indikativ) и повелительным (Imperativ). Конъюнктив имеет те же пять временных форм, что и изъявительное наклонение (Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum) и две дополнительные: Konditionalis I и редко употребляемый Konditionals II. Формы сослагательного наклонения подразделяется в зависимости от их образования и грамматической функции на презентные (Präsens, Präteritum и Futurum) и претериальные (Präteritum, Plusquamperfekt Konditionalis I и II). Презентные формы, объединяемые понятием конъюнктив I, служат для передачи косвенной речи, а претериальные – конъюнктив II, функция которого – воспроизводить все виды содержания нереального (так называемый «конъюнктив ирреалис»).

В интервью по случаю своего 75-летия У. Тимм сетовал на то, что конъюнктив почти вышел из употребления в речи и в литературе, и настаивал на необходимости изучения творчества предшественников, «нежного конъюнктива» – у Генриха Клейста, «музыкального» – у В. Кёппена и Томаса Манна. В упомянутом интервью Тимм назвал конъюнктив «волшебным», тем самым подчеркивая, что данная литературная форма открывает богатые возможности для раскрытия оттенков смысла в содержании. Тимм пишет о некой «магии»: «Дети, играя, преодолевают давление необходимого, осознания, что все есть так, как оно есть и, прежде всего, так должно быть. Это сопротивление данности посредством рассказывания о событии, и так начинается волшебный конъюнктив. Могло бы быть и иначе. В этом заключен момент утопии в литературе, и это совершенно независимо от данности» [5]. В приведенной цитате выделяются три элемента: данность, рассказ о ней и человек, рассказывающий о своем видении реальности.

Писатель говорит о той коммуникативной ситуации, где глагольная форма рисует воображаемый, гипотетический мир или развитие событий. Воображаемый контекст призван отобразить две глагольные категории – наклонение и время. Категория времени лишь относит ситуацию нереального к прошлому или будущему. В то же время конъюнктив ирреального – самостоятельный игрок в повествовании, который предлагает альтернативу свершившемуся. Это знак неуверенности и сомнения рассказчика, пространство для рефлексии, «сопротивление данности путем рассказывания».

Употребление сослагательного наклонения у Кирхгофа и Тимма, столь не похожих авторов, можно как сопоставить, так и противопоставить. Грамматика диктуется содержанием, а содержание романов двух авторов объединяет их общий пафос: рефлексия героя-рассказчика в размышлениях об утраченном и невозвратном. «Если бы» – в таком контексте самое место волшебному конъюнктиву.

Тимм повествует в романе о судьбе старшего брата-добровольца, который в рядах подразделения СС принимал участие в боях на Восточном фронте, там же был смертельно ранен и умер в госпитале на Украине. Его смерть стала невосполнимой потерей, пустившей под откос и судьбу родителей, и участь семейного бизнеса. „Alles könnte anders sein" *(Все могло бы сложиться иначе)*. Эта фраза могла бы быть эпиграфом романа.

Райтер, герой Бодо Киршгофа, профессиональный литератор и издатель серьезной литературы, амбициозный человек XX века, потерпел жизненное фиаско, оказавшись на обочине века XXI. Случайная попутчица, бывшая владелица шляпного магазина, безжалостно обрисовывает общую для них жизненную ситуацию: «Мы оба – банкроты. Вы с Вашим издательством, Райтер, а я со своим шляпным магазином. … людям не нужны больше мои шляпы, как им не нужны Ваши книги, потому что уже много лет им нужно что-то другое…» [1, с. 57–58].

Некоторое сходство исходного пафоса текстов разворачивается в различные повествовательные ситуации в соответствии с мировосприятием авторов и уникальностью их жизненного опыта и литературного метода. Тимм – реалист, для него органична форма «Я-повествования». Кирхгоф – представитель школы постмодернизма, в его произведении преобладает свободно-косвенный дискурс, где рассказчик уступает персонажу право высказывания, одновременно комментируя его.

Рассказчик в романе «На примере брата» (при всем желании не равный личности автора) – демиург, олимпиец, а порой – всезнающий учитель. Гипотетическая реальность – его видение судеб мира, страны и отдельных героев. Недолгая жизнь брата и его ранняя смерть – парабола участи военного поколения Германии. На примере одной из жертв чудовищной реальности автор пытается представить себе несостоявшееся бытие, где не было бы войны, и близкие были бы живы. Основная семантика конъюнктива в романе – предположительная. Основываясь на фактическом знании, автор высказывает некую, необязательно собственную гипотезу: «Что, если бы было иначе…».

Для передачи такого содержательного нарратива автор использует претериальные формы конъюнктива. Одна и та же грамматическая форма может выполнять различные функции, являться носителем различных оттенков содержания. Грамматическая функция наклонения глагола (ирреальное) имеет дополнительную модальную семантику, передавая отношение к действию (желание, предположение, гипотеза, воля).

Несколько примеров наиболее частотных видов предложений, передающих при помощи сказуемого в сослагательном наклонении нереальные коммуникативные ситуации:

1. Нереальное условное. «Hätte er eine abgeschlossene Ausbildung gehabt, hätte er studiert, wäre er Rechtsanwalt geworden, … dann wäre ihm eine solide bürgerliche Existenz sicher gewesen» [2, с. 46] *(Если бы у него было законченное образование, если бы он учился, он бы стал адвокатом, … что обеспечило бы ему солидное буржуазное существование)*. Plusquamperfekt Konjunktiv передает здесь условие, не реализовавшееся в прошлом, то есть значение, которое иногда называют «абсолютно неосуществимым».

„Noch vier, fünf Jahre zuvor hätte ihn allein der spießige Name davor abgehalten, die Kneipe zu betreten" [2, с. 110] *(Еще четыре–пять лет назад из-за одного только пошлого названия он не стал бы заходить в это питейное заведение)*.

„Ich hätte im voraus gewusst, was er auf meine Frage geantwortet hätte" [2, с. 12] *(Я знал бы заранее, что он ответил бы на мой вопрос)*. В этом предложении грамматическая форма передает более сложный контекст: вопрос не был задан, но рассказчик знает, что он услышал бы в ответ, задай он его.

Нереальное условие, отнесенное к будущему, выражается формами Präteritum Konjunktiv или Konditionalis: в таком случае содержание, выраженное в сослагательном наклонении, не имеет временной соотнесенности, это лишь мыслимая, иначе говоря «потенциальная», ситуация. Потенциальное значение конъюнктива присутствует у Тимма во фрагментах романа, повествующих как о настоящем, так и о прошлом. Часто эти формы ассоциируются с мечтой, обычно, хотя и необязательно, отнесенной в будущее. У Тимма это – тяжелый вздох отца в самые безнадежные моменты жизни: «Wenn der Karl-Heinz da wäre…» *«Был бы жив Карл-Хайнц…»*.

2. Нереальное пожелание или возможность, отнесенная к прошлому; „Er wünschte sich Söhne, … die seinen Lebenslauf hätten korrigieren können" [2, с. 50] *(Он мечтал о сыновьях, которые смогли бы исправить то, что ему не удалось в жизни)*.

„Was wäre gewesen, wenn er sich nicht zur SS gemeldet hätte“ [2, с. 63] *(Что было бы, если бы он не записался добровольцем в СС).* – Размышление, гипотеза. Вопрос, не имеющий ответа.

3. Тимм употребляет и грамматические конструкции, редко встречающиеся в современном языке, например, модальность «отсутствующего обстоятельства» . „Kiew, wo der Bruder und wenig später der Vater gewesen wären, ohne dass sie sich getroffen hätten…“ [2, с. 140] *(Киев, где побывал брат, а позже отец, при этом они там не встретились).*

4. Нереальное сравнительное предложение всегда несет в себе имплицитное значение противоположного: „Sie erzählte es so, als wäre das, was danach kam, vermeidbar gewesen“ [2, с. 13] *(Она так рассказывала об этом, словно всего, что произошло потом, можно было бы избежать).* Формы сослагательного наклонения имеют здесь явную временную соотнесенность.

Ту же функцию выполняют, как правило, нереальные сравнительные предложения в повести Кирхгофа. Например: «Leute von Nachbartischen sahen wie in Erwartung von etwas darüber, als müssten den harten Worten auch die Taten folgen» (1, 130) (*Люди за соседними столиками смотрели, словно ждали, что за резкими словами последуют действия.)* Эта синтаксическая конструкция – одна из излюбленных у Киршгофа, поскольку происходящее для рассказчика – вариант действительности, где реальное действие становится для рассказчика поводом для литературной иллюзии.

Показательно привнесение в рассказ «редакторской правки». «Ein Dativ, der etwas Ruhe in das Geschehen brachte, als säßen sie allein am Tisch und würden das Mädchen nur von weitem sehen» [1, 132]. (*Дательный падеж, который немного успокоил происходящее, как будто они сидели за столом одни и видели девочку только со стороны).*

Интереснейшая тема для исследования – конъюнктив косвенной речи в немецком языке, в частности в произведениях наших авторов. Ряд исследователей (А.С. Ермолаева, М.В. Федотова) [6; 7] предлагают выделить конъюнктив косвенной речи – комментатив – в качестве четвертого наклонения в грамматической системе глагола на том основании, что эта форма передает реальный нарратив.

Сразу заметим, что употребление сослагательного наклонения для передачи чужого высказывания в современном языке перестало быть необходимым. Формы косвенности высказывания не исчерпываются лишь классическим конъюнктивом I, напротив, чаще всего авторы предпочитают изъявительное наклонение, способное передать то же содержание в простой форме.

С точки зрения грамматики высказывания 1) «Er sei ein Fischer…, und die Fischer müssten sich immer auf dem Meer selbst helfen können» [1, с. 206] и 2) «Er ist Fischer, und die Fischer müssen sich immer auf dem Meer selbst helfen können» не столь уж различны, но стилистически и содержательно они несут в себе разную нагрузку. Пример 1 мы переведем: *«Он говорит, что он рыбак и считает, что рыбаки в море должны сами уметь помочь себе»,* в то время как предложение 2 содержит лишь простое утверждение: *«Он рыбак, а рыбаки в море должны сами уметь помочь себе».* Конъюнктив передает гипотетическую информацию, а изъявительное наклонение – факт.

Посредством использования конъюнктива в косвенной речи акт говорения, речи героя преобразуется в нарративный акт, в рассказ.

В тексте появляется оппозиция рассказчиков: опосредующее лицо (автор, рассказчик) – в главном предложении (он/а говорит, утверждает, сомневается и проч.) и в придаточном выступает имплицитное действующее лицо. В данном случае, если в тексте употребляется конъюнктив в косвенной речи (а это наиболее выразительный вариант выражения опосредованного высказывания), то форма глагола становится суперпредикатом, несущим дополнительное смысловое значение.

У Тимма: „Es hieß, er habe sich tatsächlich freiwillig gemeldet, der Vater hätte nicht zugeredet“ [2, с. 59] *(Говорили, что он действительно добровольно пошел служить, что отец его, якобы не уговаривал).* Сочетание I и II конъюнктива воспроизводит сложное содержание: перфект конъюнктив в первой части предложения передает косвенную речь (*говорят, что…)*, конъюнктив II второй части предложения передает сомнение в достоверности предыдущего утверждения.

Косвенность речи у Бодо Кирхгофа – изысканно многослойный текст. Игра автора с грамматическими формами почти кокетлива: *„Die Grammatik muss sich dem Leben beugen, oder man lebt nicht, man denkt nur, man lebe“* [1, с. 154] *(Грамматика должна подчиняться жизни, иначе человек не живет, а лишь верит в то, что живет).* В сочетании изъявительного и сослагательного наклонения глагола man lebt – man lebe (*живет – думает, что живет*) заключено почти философское содержание.

У Кирхгофа рассказ ведет «авторский рассказчик», все знающий и находящийся вне реальности повествования. Его голос создает перспективу повествования (первая степень отстраненности). Авторский рассказчик ведет повествование о герое в 3-м лице, но одновременно в рассказ включается внутренний монолог, который можно интерпретировать как внутренний голос Райтера. Он комментирует действие на втором, опосредованном уровне и, как редактор, анализирует возможные способы выражения действия в некоем мыслимом романе. Здесь возникает сложнейшее переплетение изъявительного и сослагательного наклонений, смешение форм конъюнктива I и конъюнктива II.

Первая фраза повести следующая: «Diese Geschichte, die ihm noch immer das Herz zerreißt, wie man sagt auch wenn er das nicht sagen würde, nur hier ausnahmsweise, womit hätte er sie begonnen?» [1, с. 5] *(Эта история все еще, как принято говорить, разрывает его сердце, хотя он бы так не сказал, разве что здесь, в порядке исключения, как бы он начал ее рассказывать?).* Далее рассказчик (или же сам герой) представляет, как бы он повел повествование: «Dann käme die Zigarette, die er sich angesteckt hatte…, genau an dieser Stelle hätte er den Namen eingeführt…» „…die Stunden, die er überspringen müsste, wäre er der Erzähler seiner Geschichte“ [1, с. 71] *(«Потом он упомянул бы сигарету, которую закурил…, как раз в этом месте он назвал бы имена героев», «…это были часы, о которых он не стал бы упоминать, будь он рассказчиком своей истории»).*

Очевидно, что понимание столь многослойного повествования, как повесть Кирхгофа, требует основательного знания языка, но мы обратили на него внимание именно из-за его насыщенности грамматическими сложностями, в которых раскрывается стилистический потенциал синтаксического строя художественного высказывания, без чего невозможно исчерпывающее понимание текста.

Как показывает анализ, стилистический потенциал грамматических форм сослагательного наклонения в немецком языке чрезвычайно богат, тончайшие оттенки значения передаются грамматическими формами или их контекстным сочетанием.

Палитра значений конкретной грамматической категории требует основательного изучения на различном языковом материале. Привлечение художественного текста в изучение грамматической стороны языка акцентирует, помимо прочего, эстетическую ценность литературного слова. Употребление сослагательного наклонения не ограничено значениями нереального (*если бы*), наиболее понятными для носителя русского языка. Особую сложность представляет собой употребление сослагательного наклонения в косвенной речи, где грамматическая форма является дополнительной семой, несет в себе обогащающие значения, часто меняет или обогащает смысл высказывания.

Очевидно, что изучение сослагательного наклонения представляет собой известную сложность, но не должно ограничиваться лишь простейшими конструкциями, поскольку в противном случае все богатство художественного текста остается непонятым читателем.

Библиографический список

1. Kirchhoff B. *Widerfahrnis. Dtv Verlagsgesellschaft*. München, 2018.
2. Timm Uwe. *3 Am Beispiel meines Bruders. Kiepenheuer &Witsch*. Köln, 2003.
3. Кыштымова Т.В. Понятие «языковая личность» в современной лингвистике. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2014; № 6: 237–244.
4. Седельник В.Д. Уве Тимм – становление классика. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Филология. Искусствознание*. 2014; № 2 (3): 142–146.
5. *Uwe Timm zum 75. Geburtstag. Die Zartheit des Konjunktivs*. Deutschlandfunk. Interview. Von Anahita Babakhani und Christof Hamann. 2015; 30 märz.
6. Ермолова Л.С. *Очерки по сопоставительной грамматике германских языков*. Москва: Высшая школа, 1987.
7. Федотова М.В. Система наклонений немецкого глагола в новой интерпретации и практическая грамматика. *Ярославский педагогический вестник*. 2014; Т. 1, № 4: 211–214.
8. Соколова Е.В. Современная литература Германии: поиски выхода из постмодернизма. *Постмодернизм: что же дальше? (Художественная литература на рубеже XX–XXI вв.)*: сборник научных трудов. Москва, 2006: 98–107.
9. Новикова Н.Н. Когнитивно-дискурсивный подход в практике обучения студентов-международников грамматической стороне речи (на примере изучения сослагательного наклонения в немецком языке). *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 1 (80): 63–65.
10. Новикова Н.Н. Опыт применения художественного текста в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки, культуры и образования*. 2022; №4 (95): 72–74.
11. Болотская М.П. О стилистическом аспекте изучения грамматических категорий. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. 2009; № 11: 24–30.

References

1. Kirchhoff B. *Widerfahrnis. Dtv Verlagsgesellschaft*. München, 2018.
2. Timm Uwe. *3 Am Beispiel meines Bruders. Kiepenheuer &Witsch*. Köln, 2003.

3. Kyshtymova T.V. Ponyatie «yazykovaya lichnost'» v sovremennoj lingvistike. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 6: 237-244.
4. Sedel'nik V.D. Uve Timm – stanovlenie klassika. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Filologiya. Iskusstvoznanie*. 2014; № 2 (3): 142-146.
5. *Uwe Timm zum 75. Geburtstag. Die Zartheit des Konjunktivs*. Deutschlandfunk. Interview. Von Anahita Babakhani und Christof Hamann. 2015; 30 märz.
6. Ermolova L.S. *Ocherki po sopostavitel'noj grammatike germanskih yazykov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
7. Fedotova M.V. Sistema naklonenij nemeckogo glagola v novoj interpretacii i prakticheskaya grammatika. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; T. 1, № 4: 211-214.
8. Sokolova E.V. Sovremennaya literatura Germanii: poiski vyhoda iz postmodernizma. *-Postmodernizm: chto zhe dal'she? (Hudozhestvennaya literatura na rubezhe XX–XXI vv.)*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2006: 98-107.
9. Novikova N.N. Kognitivno-diskursivnyj podhod v praktike obucheniya studentov-mezhdunarodnikov grammaticheskoj storone rechi (na primere izucheniya soslagatel'nogo nakloneniya v nemeckom yazyke). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 63-65.
10. Novikova N.N. Opyt primeneniya hudozhestvennogo teksta v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2022; №4 (95): 72-74.
11. Bolotskaya M.P. O stilisticheskom aspekte izucheniya grammaticheskih kategorij. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2009; № 11: 24-30.

Статья поступила в редакцию 18.10.23

УДК 81.139 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-458-460

Khlopova A.I., *PhD Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Lexicology and Stylistics of the German Language, Department of General and Comparative Linguistics, Leading Researcher, Laboratory of Psycholinguistics, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*
Maksimova A.A., *postgraduate, Department of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: a.a.agafonova@mail.ru*

PSYCHOLOGICALLY RELEVANT CONTENT OF THE VALUE *HEIMAT* IN GERMAN LINGUOCULTURE. The article examines the content of the value Heimat / Homeland in German linguistic culture. The study is based on a complex methodology, which includes the analysis of lexicographic data, i.e. of phraseological units, as well as the analysis of data from an associative experiment, which is the main method of psycholinguistic research. A free associative experiment is conducted with speakers of German linguistic culture aged 17 to 23 years in 2023. During the experiment, 100 reactions to the stimulus word Heimat are obtained, which are distributed in accordance with the integrative features identified by the researchers. The analysis shows that despite the fact that the content of the Heimat does not remain static over time, the obtained results show that respondents consider the concept under study to be extremely important and deeply emotional, connecting them with their place of birth, friends and family. The authors conclude that the results of the free associative experiment may indicate that for the surveyed respondents, the Motherland is undoubtedly a basic value.

Key words: **German linguoculture, Homeland, value, free associative experiment**

А.И. Хлопова, *канд. филол. наук, доц., вед. науч. сотр. лаборатории психолингвистики ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*
А.А. Максимова, *соискатель, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: a.a.agafonova@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АКТУАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТИ *HEIMAT* В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается содержание ценности Heimat/Родина в немецкой лингвокультуре. В основе исследования лежит комплексная методика, которая включает в себя анализ лексикографических данных, включая анализ фразеологических единиц, а также данных ассоциативного эксперимента, который является основным методом психолингвистических исследований. Свободный ассоциативный эксперимент проводился с носителями немецкой лингвокультуры в возрасте от 17 до 23 лет в 2023 г. В ходе эксперимента было получено 100 реакций на слово-стимул Heimat/Родина, которые были распределены в соответствии с выделенными авторами интегративными признаками. Анализ показал, что, несмотря на то, что содержание ценности Heimat/Родина не остается статичным на протяжении времени, полученные результаты показали, что респонденты считают исследуемое понятие чрезвычайно важным и глубоко эмоциональным, связывающим их с местом их рождения, друзьями и семьей. Авторы делают вывод о том, что результаты свободного ассоциативного эксперимента могут свидетельствовать о том, что для опрошенных респондентов Родина, без сомнения, является ценностью базовой.

Ключевые слова: **немецкая лингвокультура, Родина, ценность, свободный ассоциативный эксперимент**

Сегодня исследованием ценностей занимается не только лингвистика, но и смежные с ней науки, такие как философия, социология, политология и другие дисциплины. Они тесно связаны с культурой и обычаями страны. Ученые подчеркивают, что ценности – это значимые установки и идеалы, которыми люди руководствуются в обыденной жизни и которые дают им определенную опору и жизненную цель [1–9].

Эту идею поддерживают К. Клакхорн, Р. Лей, К. Шлехт, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин и др. При этом ученые отмечают идею преемственности ценностей новым поколением. Несмотря на это, в быстроизменяющихся экстралингвистических условиях ценности также подвержены трансформациям, установить которые возможно при помощи анализа языковых данных. Этим объясняется актуальность исследования.

Существует множество определений, которые раскрывают понятие «ценность». Немецкий исследователь ценностей F. Sauer считает базовыми ценностями «постоянно важные» [8, с. 110]. Такие ценности всегда актуальны и имеют место во всех имеющихся их списках. Они тесно взаимосвязаны с целями и действиями не одного индивида, а социума в целом. Ценности всегда культурно обусловлены. Поведение человека зависит от установившихся в социуме систем ценностей, что позволяет ему ощущать социальный комфорт. Важно отметить, что ценности передаются из поколения в поколение, транслируют виды поведения, понимание ситуации и устоявшиеся стереотипы. В зависимости от жизненной ситуации индивид выбирает разные ценности. Подчеркивается, что это может зависеть от состояния, в котором прибывает индивид. Базовые ценности связаны также с социальным статусом, доходом, семейным положением и т. д. [6, с. 6].

Целью нашего исследования является определение психологически актуального на данный момент значения ценности Heimat/Родина в немецкой лингвокультуре.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели:

– рассмотреть содержание исследуемого понятия на основе существующих научных источников,

– установить инвариантное значение лексемы Heimat/Родина, репрезентирующей одноименную базовую ценность,

– провести анализ фразеологизмов, содержащих компоненту Heimat/Родина ввиду того, что фразеологизмы отражают народную мудрость, культуру народа, обычаи и традиции,

– провести анализ данных свободного ассоциативного эксперимента,

– провести сравнительный анализ лексикографических и экспериментальных данных, чтобы установить определенную динамику в содержании исследуемой базовой ценности.

Основными методами исследования являются свободный ассоциативный эксперимент, а также анализ полученных данных.

Научная новизна исследования заключается в сопоставлении лексикографических и экспериментальных данных с целью определения динамики базовой ценности.

Теоретическая значимость заключается в экспериментальном выявлении динамики переструктурирования системы базовых ценностей общества.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных данных в вузовском преподавании переводоведения, лингвокультурологии, практикума по культуре речевого общения и др.

Отметим, что не только для немцев понятие Heimat/Родина играет важную роль. Это значимое понятие для представителей каждой культуры, обусловленное, в том числе, географическим расположением и историческими событиями. Каждая нация наполняет эту ценность собственными обозначениями и смыслами: английское – homeland, немецкое – Heimat, французские – la patrie, pays natal, польское – ojczyzna и т. п. Для немецкой лингвокультуры свойственно большое количество образов и ассоциаций, связанных с ценностью «Родина».

«Лексема Das Heim выражает не универсальный прообраз дома, а индивидуальный, эмоциональный образ собственного дома или определенного места, заменяющего дом» [2, с. 136]. Говоря о понятии «отчий дом», в немецком языке есть выражение „Heim und Herd“ – домашний очаг, отчий дом, родной дом [3, с. 25].

Немецкое понятие «Heimat», по словам Г.М. Фадеевой, – это культурный комплекс, проходящий через меняющиеся эпохи, хранящий определенную многогранность как бесконечный образ различных эпох, а такой дискурс следует исследовать как комплексный дискурс, вместе с другими образами и темами в памяти культуры (ср.: [4, с. 260]).

Толковый словарь немецкого языка Duden дает два определения ценности «Родина»: Heimat – это 1) «страна, часть страны или место, где человек [родился и] вырос или чувствует себя как дома в результате постоянного проживания (часто как эмоциональное выражение тесной привязанности к определенному месту)», 2) «страна происхождения, страна происхождения животного, растения, продукта, техники и т. п.» [7, с. 680].

Слово «Родина» обозначается в немецком языке двумя лексемами: Heimat и Vaterland. Vaterland является официальным понятием, Heimat – эмоциональным. «“Heimat” берет свои корни от “heim” – место, страна, где человек родился, где его дом, Родина» [DWDS]. Слово Heim имеет общегерманское происхождение (ср. средневерхненемецкое heim – «дом, жилище, родина», готтское haims «деревня» [7, с. 339].

Известно, что в пословицах и поговорках отражается народная мудрость, культура народа, обычаи и традиции. На их основе можно определить, чем жил народ в момент образования конкретного выражения, так как любое выражение имеет свою этимологию. Нами были отобраны немецкие пословицы и поговорки для анализа стабильного ядра ценности Heimat. Всего было проанализировано 50.

Наибольшее количество пословиц и поговорок (36% от общего количества) показало, что образ *Heimat / Родина* представляется как что-то близкое, родное, как место, где родился человек, вырос, где ему спокойно и комфортно. К примерам таких пословиц и поговорок можно отнести следующие:

Heimat mein, was kann besser sein? (Родина моя, что может быть лучше?)

Zuhause ist da, wo man dich vermisst, wenn du nicht da bist (Родина там, где по тебе скучают.)

Heimat ist da, wo wir verstehen und verstanden werden (Родина там, где нам все понятно и где нас понимают.)

Wo der Hans auf die Welt kommt, da bleibt er. (Где Ханс родился, там и пригодился).

33% от общего проанализированного количества пословиц свидетельствуют о пространственном восприятии Родины носителями немецкой лингвокультуры. Такие пословицы и поговорки направлены на репрезентацию конкретного места или региона. Это происходит, поскольку территории современной Германии были долгое время раздроблены, и единое государство сложилось только в 1871 г. Например:

München soll mich nähren, In Ingolstadt will ich mich wehren (Мюнхен меня питает, а Ингольштадт меня не принимает).

Was fragen die von Köln darnach, wenn die von Deuz kein Brot haben? (О чем спрашивают жители Кельна, если у жителей Деуза нет хлеба?)

12% от общего количества проанализированных пословиц и поговорок указывают не на место рождения, а отражают чувства, связанные со спокойствием и умиротворением. Например:

Wo es genügend Brot gibt, da ist unser Vaterland. / Wo ich satt werde, dort ist mein Vaterland (Там отечество, где хлеба довольно).

18% пословиц отражают тоску по родной земле, когда люди находятся вдали от Родины. Ведь они родились и выросли, где находится их “отчий дом”. Например:

Man weiß nicht, was man an der Heimat hat, bis man in die Ferne kommt (Не узнаешь, как хорошо дома, пока не уедешь далеко).

Проанализировав пословицы и поговорки, отметим, что они позволяют отметить сугубо положительное отношение носителей немецкой лингвокультуры к Родине. Для носителей немецкой лингвокультуры Родина – это родной очаг, место, связанное с его рождением, с родителями. Родина гарантирует носителям лингвокультуры чувство стабильности, спокойствия и удовлетворения.

Однако следует отметить, что содержание даже таких значимых понятий в лингвокультуре, как ценности, не остается стабильным на протяжении времени. На изменение содержания ценностей могут влиять различные факторы. Поэтому для установления психологически актуального содержания ценности Heimat/Родина мы обратимся к данным проведенного авторами свободного ассоциативного эксперимента с носителями немецкой лингвокультуры в возрасте от 17 до 23 лет.

Ввиду современной политической ситуации ассоциативный эксперимент проводился в формате Google-анкет, когда респондентам предлагалось дать первую пришедшую в голову реакцию на представленные слова-стимулы, репрезентирующие одноименные базовые ценности. Среди представленных слов-стимулов было указано слово Heimat/Родина. На слово-стимул Heimat/Родина было получено 100 реакций, которые для более тщательного анализа были разделены в соответствии с моделью ассоциативного значения В.А. Пищальниковой.

Понятия: Heimatland/Родина, Vaterland/Отечество – 2 реакции.

Понятийные реакции представлены незначительным количеством (2% от общего количества реакций) и сходны с определениями слова Heimat/Родина, указанными в толковых словарях немецкого языка. Такие реакции не свидетельствуют о глубоких эмоциональных переживаниях, связанных у респондента с Родиной, а, скорее, о чисто рациональном восприятии этого слова.

Представления (всего – 98 реакций):

– моциональная связь человека с этим местом, субъективное ощущение «дома»: Zuhause / дом, очаг (11), Gefühl / чувство (2), zu Hause / дома (2), dort, wo mein Herz wohnt / там, где живет мое сердце, Entspannung / расслабление, отдых, Haus / дом, Heimatliebe / любовь к Родине, Heimweg / дорога домой, Herde / очаг, Herz / сердце, Hof / двор, „ist da, wo man sich wohl fühlt“ / там, где чувствуешь себя хорошо, Liebe / любовь, in dem man geboren wurde / где родился, Rückzugsort / место, куда возвращаешься, Verbundenheit / связь, sich wohlfühlen / чувствовать себя хорошо, wohlfühlen / чувствовать хорошо, wo man sich zu Hause fühlt / где чувствуешь себя как дома, Wurzeln / корни – 32 реакции;

– **определенная территория (страна, город, место):** Deutschland / Германия (17), Land / страна (2), Schleswig-Holstein / Шлезвиг-Гольштейн (2), Bayern / Бавария, Bubenreuth (mein Heimatort) / Бубенройт (мой родной город), Dorf (деревня), Dorf/Land / деревня, страна, Hamburg / Гамбург, Hannover / Ганновер, Köln /Кельн, Leipzig /Лейпциг, Wuppertal / Вупперталь, Wartburg / Вартбург – 30 реакций;

– **семья и друзья:** Familie / семья (20), Freunde / друзья, Freunde und Familie / друзья и семья, meine beste Freundin / моя лучшая подруга, nicht immer das Land / не всегда страна – 26 реакций;

– **чувство защищенности:** Geborgenheit / защищенность (3), ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit / чувство защищенности и уверенности, geborgen / защищенный, Rückhalt / поддержка – 6 реакций;

– **природа родного края:** Bäume / деревья, Meer / море, Natur / природа – 3 реакции;

– **спорные чувства:** Definitionssache / вопрос дефиниции (1) – 1 реакция;

– **границы Родины:** beschränkt / ограниченно – 1 реакция.

Наибольшее количество реакций – реакции представления. Такие реакции свидетельствуют о глубоко индивидуальном восприятии исследуемого понятия. Отметим, что, несмотря на то, что отдельно мы не выделяем группу эмоционально-оценочных реакций, однако, по сути, все реакции-представления в равной степени эмоциональные.

Они имеют исключительно положительную коннотацию и, без сомнения, характеризуют исследуемое понятие как значимое и ценностное для опрошенных респондентов.

Ввиду большого количества реакций-представлений мы полагаем возможным дополнительное их деление в соответствии с выделенными авторами интегративными признаками: ‘эмоциональная связь человека с этим местом, субъективное ощущение «дома»’, ‘определенная территория (страна, город, место)’, ‘семья и друзья’, ‘чувство защищенности’, ‘природа родного края’, ‘спорные чувства’, ‘границы Родины’.

32% от общего количества реакций указывают на эмоциональную связь респондентов с исследуемым понятием. Они воспринимают Родину как дом, место, куда всегда можно возвращаться после тяжелого пути, где примут, простят,

11% от общего количества реакций – реакция Zuhause / дом, очаг, которая одновременно является чрезвычайно важной в немецкой лингвокультуре. Для названия «дома» в немецком языке существуют две лексемы: Zuhause и Haus. При этом словом «Haus» немцы называют обычно «здание».

В русском языке нет точного перевода слова Zuhause, его можно сравнить с понятием «домашний очаг», то есть Zuhause – это то место, где собираются близкие люди, где всегда уютно и комфортно. Немцы говорят: «Man kann ein Haus haben, aber kein Zuhause», которое примерно можно перевести следующим образом: «Можно иметь дом, но не иметь ощущение дома». Родина для опрошенных респондентов связана с внутренними переживаниями, о чем свидетельствуют реакции Gefühl / чувство dort, wo mein Herz wohnt / там, где живет мое сердце Heimatliebe / любовь к Родине, Herz / сердце, Liebe / любовь. Респонденты отмечают также, что Родина – это то место, где человек чувствует себя хорошо, комфортно, уверенно, место, с которым обязательно существует определенная внутренняя связь.

30% от общего количества реакций объединены интегративным признаком ‘определенная территория (страна, город, место)’. Такие реакции разно-

образны, что также может свидетельствовать об индивидуальном восприятии исследуемой ценности. Преимущественно респонденты называют города и федеральные земли, в которых они родились, где прошло их детство. Следует также отметить ядерную реакцию Deutschland / Германия – 17% от общего количества реакций.

Такой факт может указывать на чувство патриотизма у опрошенных респондентов, на глубокую и осознанную любовь, привязанность к родине, преданность ей и готовность к жертвам ради неё, на любовь к своему народу, его традициям и обычаям.

Значительное количество реакций (26% от общего количества) репрезентируют Родину не как определенное место, территорию. Значимыми в данном случае становятся конкретные люди – семья и друзья. Именно близкие люди являются для респондентов важными.

6% от общего количества реакций свидетельствуют о том, что Родина дает респондентам важное чувство защищенности, стабильности, спокойствия и размеренной жизни, что является в современных условиях чрезвычайно важным для индивидов.

3% респондентов от общего количества реакций описывают природные богатства Родины.

Две реакции являются спорными и требуют дополнительной индивидуальной беседы с респондентами. Однако ввиду их незначительного количества не влияют на общие выводы.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что Родина является для опрошенных респондентов понятием чрезвычайно важным, глубоко эмоциональным. При этом следует отметить положительную коннотацию исследуемого понятия. Родина связана у респондентов с местом их рождения, с детством, родителями и друзьями. Родина – место, где респонденты чувствуют себя хорошо, потому что ощущают безопасность и защищенность. Результаты свободного ассоциативного эксперимента могут свидетельствовать о том, что для опрошенных респондентов Родина, без сомнения, является ценностью базовой.

Библиографический список

1. Алексеева О.П., Давыдочева М.А. Паремии: к вопросу терминологии в лингвистическом знании. *Гуманитарный научный вестник*. 2020; № 4: 79–83.
2. Базылова Л.А Лексема дом и ее дериваты как репрезентанты концепта «Дом» в русских и немецках языках. *Гуманитарные науки. Филология*. 2009; № 11 (79).
3. Ефименко Е.А. *Вербальное представление базовой этнической ценности «Heimat»: на материале австрийской и немецкой малой прозы второй половины XX века*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.
4. Лотман Ю.М. Память. *Чему учатся люди: Статьи и заметки*. Москва, 2010а: 256–269.
5. Фадеева Г.М. *Понятие и дискурс „Heimat": мода или потребность в эпоху глобализации?* Москва, 2017.
6. Хлопова А.И. *Вербальная диагностика динамики базовых ценностей*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: МГЛУ, 2018.
7. *Duden Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache: in zwölf Bänden*. Mannheim: Dudenverlag, 2001; Bd. 7.
8. Sauer F.H. *Das große Buch der Werte. Enzyklopädie der Wertvorstellungen*. Köln; Hürth: INTUISTIK-Verlag, 2019.
9. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 1969. Available at: https://www.dwds.de/wb/Vaterland

References

1. Alekseeva O.P., Davydocheva M.A. Paremii: k voprosu terminologii v lingvisticheskom znanii. *Gumanitarnyĭ nauchnyĭ vestnik*. 2020; № 4: 79-83.
2. Bazylova L.A Leksema dom i ee derivaty kak reprezentanty koncepta «Dom» v russkah i nemeckah yazykah. *Gumanitarnye nauki. Filologiya*. 2009; № 11 (79).
3. Efimenko E.A. *Verbal'noe predstavlenie bazovoj `etnicheskoj cennosti «Heimat»: na materiale avstrijskoj i nemeckoj maloj prozy vtoroj poloviny XX veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017.
4. Lotman Yu.M. Pamyat'. *Chemu uchatsya lyudi: Stat'i i zametki*. Moskva, 2010a: 256-269.
5. Fadeeva G.M. *Ponyatie i diskurs „Heimat": moda ili potrebnost' v `epohu globalizacii?* Moskva, 2017.
6. Hlopova A.I. *Verbal'naya diagnostika dinamiki bazovyh cennostej*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: MGLU, 2018.
7. *Duden Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache: in zwölf Bänden*. Mannheim: Dudenverlag, 2001; Bd. 7.
8. Sauer F.H. *Das große Buch der Werte. Enzyklopädie der Wertvorstellungen*. Köln; Hürth: INTUISTIK-Verlag, 2019.
9. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 1969. Available at: https://www.dwds.de/wb/Vaterland

Статья поступила в редакцию 16.10.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-460-462

Edilkhanova R.Sh., *postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: rita.edilkhanova@mail.ru*

SPEECH ERRORS AS A CAUSE OF COMMUNICATION FAILURES. The article reveals the specifics of the occurrence of speech errors in the process of communication with native speakers. The characteristic features of the most frequent speech errors in terms of semantic load and violations of the norms of the Russian language are explained. Attention is focused on the differences of speech errors in the process of communication involving adults and children. The sources of speech errors are explained from the point of view of the desire to ensure the elements of expressiveness in oral and written speech. The importance of correct pronunciation and writing of the elements of oral and written speech for the perception of the desired thought by the listener and the interlocutor is determined. Examples of the most characteristic speech errors in the process of oral and written communication are given. Attention is focused on the need for systematic work on the formation of fundamental knowledge regarding the correct use of lexical units and syntactic constructions by native speakers.

Key words: **speech error, lexical unit, communicative failure, oral speech, Russian language, syntactic construction, written speech**

Р.Ш. Эдильханова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: rita.edilkhanova@mail.ru*

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ

В статье раскрывается специфика возникновения речевых ошибок в процессе коммуникации с участием носителей языка. Объясняются характерные особенности наиболее частых речевых ошибок с точки зрения смысловой нагрузки и нарушения норм русского языка. Акцентируется внимание на различиях речевых ошибок в процессе коммуникации с участием взрослых людей и детей. Разъясняются источники возникновения речевых ошибок с точки зрения стремления обеспечения устной и письменной речи элементов экспрессивности. Определена важность правильного произношения и написания элементов устной и письменной речи для восприятия искомой мысли слушателем и собеседником. Приведены примеры наиболее характерных речевых ошибок в процессе устной и письменной коммуникации. Акцентировано внимание на необходимости осуществления системной работы по формированию фундаментальных знаний относительно корректного употребления лексических единиц и синтаксических конструкций носителями языка.

Ключевые слова: **речевая ошибка, лексическая единица, коммуникативная неудача, устная речь, русский язык, синтаксическая конструкция, письменная речь**

Актуальность настоящего исследования вызвана частыми речевыми ошибками в процессе коммуникации среди носителей русского языка. Данная проблема исследуется циклично, что усиливает необходимость систематических изучения факторов, предпосылок и прогнозируемых тенденций развития русского языка как элемента культуры. В рамках настоящего исследования актуальность обозначенной проблемы рассматривается с точки зрения причин и предпосылок возникновения речевых ошибок в процессе коммуникации преимущественно среди носителей языка [1–10]. Среди имеющихся исследований в сфере филологии и педагогики необходимо отметить работу Лекомцевой И.А. и Абдульманова А.Х., которые рассмотрели проблему сочетаемости лексических единиц как предпосылки к образованию речевой ошибки при переводе иностранных текстов [7, с. 278]. Абдрахимов Л.Г. считает, что речевые ошибки в значительной степени

встречаются среди людей, которые в повседневной жизни используют для общения два и более языка [1, с. 126]. Вакулова Е.Н. рассматривает в качестве причины возникновения речевой ошибки в процессе коммуникации осознанное и неосознанное стремление индивида к сужению смысловой нагрузки лексических единиц [4, с. 57].

Балашова Л.В. отмечает, что речевые ошибки наиболее часто встречаются в текстовых материалах отраслевого характера, так как их составители стремятся к применению элементов экспрессивности для формирования искомого вида коммуникации с целевой аудиторией [2, с. 124].

Бронникова Ю.О. считает, что речевые ошибки могут указывать на некоторые закономерности усвоения языка различными категориями общества [3, с. 196].

Целью настоящего исследования является выявление факторов и предпосылок для возникновения речевых ошибок среди взрослого населения и детей, которые могут привести к объяснению влияния определенных источников на появление речевых ошибок в процессе коммуникации.

Соответственно, в качестве задач выступают следующие: определить характер речевых ошибок и причины их возникновения; выявить прецеденты, которые трансформируют правильную речь в неправильную при употреблении определенных лексических единиц; определить характерные особенности возникновения речевых ошибок при построении синтаксических конструкций; рассмотреть вероятные пути решения обозначенной проблемы усилиями профильного учебного заведения.

Научная новизна настоящей статьи состоит в сопоставлении речевых ошибок в процессе коммуникации среди взрослого населения Российской Федерации и детей, а также в попытке объяснения источников возникновения речевых ошибок в ретроспективном и понятийном аспектах.

Теоретическая значимость состоит в анализе имеющейся информации научного характера относительно факторов и предпосылок возникновения речевых ошибок в процессе коммуникации с участием носителей языка.

Практическая значимость заключается в том, что впервые было предложено решение рассматриваемой проблемы путем применения ресурсов профильного университета для осуществления проектной деятельности на продолжительной основе.

Многообразие речевых оборотов в устной и письменной речи формирует определенную видимость того, что носители языка в достаточном объеме владеют его нормами. Однако, как показывает практика, устная и письменная речь может отличаться обилием речевых ошибок. Некоторые носители языка могут не обладать достоверным пониманием смысловой нагрузки лексической единицы. Другие носители языка искажают собственную речь в процессе коммуникации, так как привыкли к подобной манере общения и употреблению лексических единиц в соответствующем контексте, исходя из жизненного опыта и языковой среды.

Рассматривая речевые ошибки в аспекте нормативности устной речи, следует отметить, что носители языка в некоторых случаях испытывают определенные трудности при выборе лексических единиц. Фундаментальная причина допущения речевой ошибки зиждется на ошибочном восприятии значения лексической единицы и ее эмоциональной окраске в процессе употребления в устной речи. При построении синтаксической конструкции лексические единицы должны подбираться в соответствии со стилистикой и семантической спецификой. Если не учитывать обозначенных обязательных критериев, то в устной речи образуются речевые ошибки, которые определяют коммуникативные неудачи как закономерные. К примеру: «Есть годы, часы, минуты, о которых тяжело рассказывать. Слушать их также непросто». Речевая ошибка состоит в том, что годы не представляется возможным «слушать» [9, с. 180].

В некоторых случаях речевые ошибки возникают по причине отсутствия смыслового различия между грамматической спецификой применяемых лексических единиц и смысловой нагрузкой. Носитель языка может интуитивно не различать существенные отличия между паронимами и применять их в речи без акцентирования собственного внимания на искажение смысловой нагрузки синтаксической конструкции. К примеру, лексическая единица «усвоить» означает «запомнить что-либо или разобраться в какой-либо теме». Однако лексическая единица «освоить» указывает на овладение чем-либо и применение имеющихся знаний непосредственно на практике. Лексическая единица «выполнить» означает «претворить в жизнь», в то же время лексическая единица «исполнить» зачастую применяется в литературной речи.

Речевые ошибки также сопряжены с различными подходами к однокоренным словам, которые непосредственно участвуют в процессе словообразования. К примеру, в разговорной речи преимущественно встречаются способы применения бесприставочных лексических единиц. К примеру: задаром – даром, зазря – зря. Таким образом, признаки ошибочного употребления в устной речи прослеживаются в тех случаях, когда подобные словообразования в синтаксической конструкции неуместны в стилистическом смысле. В то же время носители языка могут допускать речевые ошибки при употреблении характерной приставки в структуре лексической единицы, которые существенно меняют траекторию смысловой нагрузки синтаксической конструкции. К примеру: сначала – поначалу, взвесить – завесить и др.

Исследователями установлено, что среди паронимов ошибочному произношению подвержены преимущественно существительные: значение – значимость, поступок – проступок. В частности, лексическая единица «значение» означает «сущность, содержание», в то же время лексическая единица «значимость» указывает на понятие важности чего-либо. Во втором приведенном примере лексическая единица «поступок» относится к понятию осуществления кем-либо некоего действия, лексическая единица «проступок» указывает на совершение кем-либо действия деструктивного характера [5, с. 13].

Среди других источников речевых ошибок целесообразно обозначить речевые штампы, которые применяются в речи носителем языка без учета смыслового значения имеющегося контекста. Речевые штампы в значительной степени усложняют речь человека и служат препятствующим фактором при осознании слушателем сущности мысли, которую стремится донести говорящий.

Применение речевых штампов во многом вызвано стремлением дополнить речь эмоциональными образами, например: «черное золото», «белое золото», «сердце страны» и др. Преимущественная сложность употребления подобных словосочетаний определяется степенью уместности в том или ином случае в процессе выражения значимости описываемого объекта. Наиболее часто ошибки в речи прослеживаются в контексте употребления канцеляризмов. К примеру, «увязать вопрос», «активно вторгаться в жизнь» и др. Частое употребление канцеляризмов постепенно приводит к образованию лексических единиц.

Идентичный аспект прослеживается в отношении элементов тавтологии и плеоназмов. В частности, к плеоназмам относятся такие речевые обороты, которые содержат в себе лишние лексические единицы: «упал вниз», «жестикулировал руками». При тавтологии речевые ошибки в процессе коммуникации встречаются в отношении репродуцированного подхода к лексическим конструкциям: «ответить в ответ», «в апреле месяце», «минута времени» и др.

Речевые ошибки, которые допускают дети, преимущественно подразделяются на три категории. К первой категории относятся такие речевые ошибки, которые свойственны всем детям в соответствии с их возрастными особенностями и развитием. Вторая категория речевых ошибок обусловлена физиологическими особенностями детей и спецификой так называемых неправильностей в развитии механизмов устной речи. К третьей категории относятся речевые ошибки, которые допускаются детьми по причине некорректной воспитательной работы [11, с. 122].

Детям свойственно подражание взрослым людям, они воспринимают речь на слух, осознают особенности произношения лексических единиц и сохраняют способы произношения в собственной памяти. Если запоминается неправильное произношение лексической единицы, то впоследствии дети допускают сенсорные речевые ошибки, так как ребенком еще не сформировано понятийное соотношение лексической единицы с фонетическим аспектом. Слабое и неустойчивое внимание к произношению лексической единицы провоцирует возникновение апперцептивных ошибок в устной речи. Соответственно, в речи ребенка может прослеживаться смешанный подход к одновременному правильному и неправильному произношению лексических единиц в рамках идентичной синтаксической конструкции.

В случае нормального развития ребенка обозначенные речевые ошибки постепенно устраняются в процессе коммуникативной активности. Педагогическая составляющая состоит в том, чтобы ориентировать детей, допускающих речевые ошибки в процессе межличностного общения, на правильное произношение лексических единиц.

Недостатки психофизической и анатомической направленности, к примеру, щели в нёбе, заячьей губы, заикания, требуют специального подхода к развитию речевых навыков у детей. Для этого необходимо применять специально разработанные методики речевого произношения, а также учитывать необходимость хирургического вмешательства в целях исправления приведенных видов недостатков.

Стоит отметить, что дети подвержены внешнему влиянию, что особенно важно в отношении правильности произношения. Ребенок может репродуцировать неправильную интонацию, акцент, а также иные характерные элементы речи людей, среди которых он обитает. Данный аспект также характерен для взрослых людей, которые в течение продолжительного времени проживают в иноязычной среде и постепенно впитывают лингвистические аспекты устной речи на иностранном языке или характерную манеру общения в культурно и этнически выраженной социальной группе. Если взрослый человек способен корректировать собственную речь, адаптируясь в совершенствовании определенного языка, то в отношении детей целесообразен иной подход. В частности, необходимо контролировать процесс восприятия детьми речевых форм, деструктивно влияющих на их освоение языка.

Одним из результативных методов является перманентное знакомство детей с образцами правильного произношения лексических единиц с учетом интонации и смыслового ударения. Педагогу следует фиксировать превалирующие или наиболее часто встречающиеся речевые ошибки в целях дальнейшего акцентирования внимания на них в процессе воспитательной работы, которая ак-

кумулирует специальные упражнения и актуализацию ассоциативной памяти при изучении речевых форм. Обозначенный подход представляет особую важность, так как эффект подражания, прослеживаемый среди детей, при игнорировании неправильного произношения лексических форм может привести к возникновению идентичных речевых ошибок среди других детей, с которыми находится в коммуникации данный ребенок.

Речевые ошибки также становятся источниками коммуникативных неудач в случае неправильного употребления фразеологизмов. В целом речевые обороты фразеологического содержания репродуцируются точно, в том виде и смысле, в каком они ретроспективно закрепились в языке.

Соответственно, необоснованное разрешение структуры фразеологизма в значительной степени противоречит установленной литературной норме. К примеру, «красной линией проходит мысль» (правильно – «красной нитью»), «одержать успехи» (правильно – «одержать победу»). В некоторых случаях выраженное искажение фразеологического оборота проявляется не в замене определенного составного элемента, а в применении паронима определенной лексической единицы. К примеру, «положить в долгий ящик» (правильно – «отложить в долгий ящик»).

Наблюдения за взрослым населением, которое в настоящее время функционирует в различных отраслях жизнедеятельности, позволяют отметить, что наиболее распространенная причина речевых ошибок в процессе их коммуникации с собеседниками зиждется на существенном воздействии цифровых средств массовой коммуникации, текстовые материалы которых достаточно часто содержат ошибочные подходы к конструированию мысли [10, с. 208]. Таким образом, возникает необходимость комбинирования успешных практик в сфере филологии и педагогики для последующего обнародования принципов правильного употребления лексических единиц в рамках различных синтаксических конструкций. В настоящее время идентичные мероприятия реализуются на территории государства достаточно асинхронно. Однако их распространение указывает на целесообразность сохранения норм языка и важность устранения речевых ошибок в процессе коммуникации.

В настоящее время Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГПУ) обладает всеми необходимыми исследовательскими и методическим ресурсами для разработки проекта лингвистической направленности, который может быть нацелен на сохранение норм русского языка [8]. При разработке и последующей реализации обозначенного проекта лингвистической направленности предполагается провести исследование в отношении выявления наиболее частых речевых ошибок, возникающих в процессе коммуникации с участием представителей разного возраста. Впоследствии полученная информация будет трансформирована в систему посредством классификации и кластеризации речевых ошибок в зависимости от возрастных особенностей участников коммуникации. Формируемая система послужит источником для методической разработки предполагаемой просветительской деятельности, реализация которой может быть осуществлена не только на территории Чеченской Республики, но и на территории других субъектов Российской Федерации. В частности, проект по устранению речевых ошибок может реализоваться посредством сети педагогических мастерских.

Методическая разработка необходима для конструирования механизма реализации проекта лингвистической направленности с обозначением структуры взаимозависимых и взаимосвязанных мероприятий. Уникальность подхода профильных кафедр ФГБОУ ВО ЧГПУ состоит в том, что предполагаемую методическую разработку представляется возможным адаптировать в рамках проектной деятельности любой продолжительности с учетом кластеризации содержательной части в зависимости от возрастных особенностей целевой аудитории. При этом следует учитывать, что на данный момент ФГБОУ ВО ЧГПУ уже обладает необходимыми наработками исследовательского характера для создания рассматриваемой методической разработки.

Сущность проектной деятельности состоит в повсеместной демонстрации для представителей определенной возрастной категории правильного произношения и написания наиболее часто употребляемых лексических единиц, которые вызывают определенные сложности среди искомой целевой аудитории. Подобные проекты в свое время были успешно реализованы в других субъектах Российской Федерации и городах, к примеру, в городе Санкт-Петербурге. Однако обозначенные примеры проектов лингвистической направленности были нацелены на просвещение преимущественно мигрантов и носителей иных языковых культур. Проектная деятельность, предполагаемая усилиями ФГБОУ ВО ЧГПУ, учитывает речевые ошибки преимущественно носителей языка среди жителей Российской Федерации. Обозначенные речевые ошибки зачастую могут носить неочевидный характер по причине более фундаментального знания русского языка целевой аудиторией. Существует предположение, что содержательная часть методической разработки и непосредственно проекта будет отличаться лексическими единицами, которые по своей структуре в действительности вызывают сложности как в произношении, так и в написании.

Обозначенные сложности могут объясняться спецификой этимологии лексических единиц, так как русский язык аккумулирует в себе слова из других языков. Кроме того, на сложность произношения и написания лексических единиц в значительной степени влияет логика конструирования предложений в аспекте грамматики и стилистики. Соответственно, проект лингвистической направленности, который предполагается реализовать на базе ФГБОУ ВО ЧГПУ, будет учитывать характерные особенности языка и сопутствующей смысловой нагрузки.

Таким образом, речевые ошибки в процессе коммуникации вызваны множеством факторов. Ученые-лингвисты выявили несколько направлений, в рамках которых наиболее вероятно возникновение речевых ошибок при употреблении лексических единиц в рамках синтаксической конструкции. К таковым относятся плеоназмы, паронимы, канцеляризмы и др. Речевые ошибки в процессе коммуникации взрослых и детей существенно отличаются. Основным компонентом отличия является источник возникновения той или иной речевой ошибки. Если для детей речевые ошибки сопряжены с их возрастными особенностями, то в отношении взрослых людей речевые ошибки объясняются смысловой загруженностью и значительным влиянием языковой среды. Наличие речевых ошибок в процессе коммуникации с участием носителей языка подразумевает важность реализации системных инициатив с привлечением ресурсов профильных университетов, к примеру, ФГБОУ ВО ЧГПУ. Обозначенный подход будет способствовать результативному сохранению норм русского языка с соблюдением правильности произношения и написания в процессе устной и письменной коммуникации.

Библиографический список

1. Лекомцева И.А., Абдульманова А.Х. О речевых ошибках при переводе. *БГЖ*. 2020; № 4 (33): 277–279.
2. Абдрахимов Л.Г. Зарубежные исследования феномена речевой ошибки. *Научные исследования и инновации*. 2020; № 1: 125–132.
3. Вакулова Е.Н. Речевые ошибки и динамика языковой нормы. *Записки Горного института*. 2011; № 193: 56–59.
4. Балашова Л.В. Речевые ошибки в политическом медиадискурсе: метафоры и идиомы. *Известия Саратовского университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2020; № 2: 124–130.
5. Бронникова Ю.О. Речевые ошибки личностей разных уровней языковой компетенции. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2020; № 12-1: 195–198.
6. Розенталь Д.Э. *Справочник по правописанию и литературной правке*. Москва: Айрис-пресс, 2006.
7. Игнатьева О.О., Степашова Г.Ю., Агафонова Г.Н. *Речевые ошибки в синтаксических нормах при построении сложных предложений. Наука, образование и культура*. 2020; № 11 (55): 13–15.
8. Тихеева Е.И. *Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста):* пособие для воспитателей детского сада. Москва: Просвещение, 1981.
9. Романова Г.В. Речевые лексические ошибки в СМИ. *Лингвокультурные универсалии в мировом пространстве*. 2021; № 23: 207–212.
10. *Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета.* Available at: https://chspu.ru/

References

1. Lekomceva I.A., Abdul'manova A.H. O rechevyh oshibkah pri perevode. *BGZh.* 2020; № 4 (33): 277-279.
2. Abdrahimov L.G. Zarubezhnye issledovaniya fenomena rechevoj oshibki. *Nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2020; № 1: 125-132.
3. Vakulova E.N. Rechevye oshibki i dinamika yazykovoj normy. *Zapiski Gornogo instituta*. 2011; № 193: 56-59.
4. Balashova L.V. Rechevye oshibki v politicheskom mediadiskurse: metafory i idiomy. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; № 2: 124-130.
5. Bronnikova Yu.O. Rechevye oshibki lichnostej raznyh urovnej yazykovoj kompetencii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2020; № 12-1: 195-198.
6. Rozental' D.`E. *Spravochnik po pravopisaniyu i literaturnoj pravke*. Moskva: Ajris-press, 2006.
7. Ignat'eva O.O., Stepashova G.Yu., Agafonova G.N. *Rechevye oshibki v sintaksicheskih normah pri postroenii slozhnyh predlozhenij. Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2020; № 11 (55): 13-15.
8. Tiheeva E.I. *Razvitie rechi detej (rannego i doshkol'nogo vozrasta):* posobie dlya vospitatelej detskogo sada. Moskva: Prosveschenie, 1981.
9. Romanova G.V. Rechevye leksicheskie oshibki v SMI. *Lingvokul'turnye universalii v mirovom prostranstve.* 2021; № 23: 207-212.
10. *Oficial'nyj sajt Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Available at: https://chspu.ru/

Статья поступила в редакцию 19.10.23

УДК 894.612 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-463-465

Gadzhilova Sh.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: Shanisat05@yandex.ru*

PATRIOTISM IN THE WORKS OF RASUL GAMZATOV AS AN ARTISTIC-HISTORICAL LINK (ON THE 100TH ANNIVERSARY OF THE POET). The patriotic works of R. Gamzatov represent an artistic and historical link that connects the ideas of modern man with the experience of previous generations. This article examines patriotic motives in the works of R. Gamzatov, which largely determined the fate of the patriotic poet, whose poetic school had a positive influence on the development of Avar patriotic lyrics at all its historical stages until the present day. The material of the article incorporates the key forms of artistic expression that introduced patriotic motifs into the literary traditions of Avar literature, strongly connected by their roots with the patriotic feelings of poets of previous generations, including G. Tsadasa, the father of R. Gamzatov. The texts and facts from the life and work of R. Gamzatov presented in the article show that the poet managed to preserve and convey the best patriotic feelings that serve as a link between the past and the present. In this regard, the historical-typological, genetic, contact literary connections that shaped R. Gamzatov's patriotism from early childhood stand out, and later they expanded the range of his artistic searches and enriched his work with new techniques for following artistic and aesthetic traditions. The author's goal is determined by identifying the most important patriotic motives in the works of R. Gamzatov, which can be useful in modern society for understanding the origins and evolution of patriotism in Dagestan and Russia.

Key words: **R. Gamzatov, patriotic works, artistic worldview, Avar literature, creative process, socio-political realities**

Ш.М. Гаджилова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: shanisat05@yandex.ru*

ПАТРИОТИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗВЕНО (К 100-ЛЕТИЮ ПОЭТА)

Патриотические произведения Р. Гамзатова представляют собой художественно-историческое звено, связующее представления современного человека с опытом предыдущих поколений. В данной статье рассматриваются патриотические мотивы в произведениях Р. Гамзатова, которые во многом определили судьбу поэта-патриота, поэтическая школа которого оказала положительное влияние на развитие аварской патриотической лирики на последующих ее исторических этапах вплоть до сегодняшнего дня. Материал статьи вбирает в себя ключевые формы художественного слова, которые внесли в литературные традиции аварской литературы патриотические мотивы, крепко связанные своими корнями с патриотическими чувствами поэтов предыдущих поколений, в том числе и Г. Цадасы, отца Р. Гамзатова. В приведенных в статье текстах и фактах из жизни и творчества Р. Гамзатова показано, что поэту удалось сохранить и передать лучшие патриотические чувства, служащие связующим звеном между прошлым и настоящим. В этой связи заметно выделяются историко-типологические, генетические, контактные литературные связи, которые сформировали патриотизм Р. Гамзатова с раннего детства, а позже они расширили диапазон его художественных поисков и обогатили творчество новыми приемами следования художественно-эстетическим традициям. Цель автора определяется выявлением наиболее важных патриотических мотивов в творчестве Р. Гамзатова, которые могут быть полезны в современных общественных кругах для понимания истоков и эволюции патриотизма в Дагестане и в России.

Ключевые слова: **Р. Гамзатов, патриотические произведения, художественное мировидение, аварская литература, творческий процесс, общественно-политические реалии**

Патриотические произведения народного поэта Дагестана Р. Гамзатова, которые выделяют в его творческом наследии главную тему – тему Родины, остаются для нас своего рода художественно-историческим звеном, которое говорит о влиянии литературного слова на развитие и благосостояние человека и общества и, наоборот, о влиянии значимости человека и общества на развитие литературы.

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что на современном этапе личность Р. Гамзатова, его богатое наследие служат художественно-историческим звеном, способным связать понимание патриотизма современного человека с его истоками и его историей. На фоне современных общественно-политических событий в России и в мире рассмотрение и изучение данной проблемы может быть полезным вкладом не только в дело развития научной, литературоведческой мысли, но и в процесс воспитания и формирования личности человека, его правильного выбора в сложное для страны и народа время.

Цель автора статьи – выявить наиболее важные патриотические мотивы в творчестве Р. Гамзатова, связанные с истоками и эволюцией патриотизма в аварской литературе, в которой хорошо отражена история Дагестана и России.

В соответствии с целью в исследовании определены следующие задачи: изучить этапы генезиса и эволюции патриотических мотивов в аварской литературе, обращая при этом особое внимание на литературные связи советского периода и на развитие литературы в период Великой Отечественной войны; рассмотреть патриотические мотивы в творчестве Г. Цадасы как главного учителя и наставника Р. Гамзатова в деле художественного мастерства; рассмотреть отрывки из патриотических произведений Р. Гамзатова сквозь призму значимости в условиях современных общественно-политических реалий.

Научная новизна исследования обусловлена предпринятой попыткой рассмотрения и анализа патриотических произведений Р. Гамзатова, которые служат связующим звеном между прошлым и настоящим, а также своего рода литературной площадкой, на которой может состояться диалог литературоведческой мысли с историей и культурой народов Дагестана.

Теоретическая значимость статьи обусловлена тем, что она может быть применена в качестве научного материала при изучении патриотической лирики Р. Гамзатова, а также при составлении спецкурсов по дагестанской литературе.

Практическая значимость статьи заключается в том, что ее материал может быть использован в практике школьных и вузовских мероприятий литературного, историко-культурного, патриотического характера, а также в процессе воспитательной работы учителя-педагога в школе.

Р. Гамзатов – «поэт XX века» – оставил после себя яркий след в истории аварской и всей дагестанской литературы, которая прошла с ним нелегкий путь и вышла на уровень мировой культуры. О жизни и творчестве Р. Гамзатова написано много, его произведения, в которых он прославил Дагестан, переведены на русский и на многие другие языки мира. К примеру, востоковед Алибекова П.М. пишет, что «среди восточных языков, на которые переведены произведения Р. Гамзатова, можно назвать арабский, турецкий, персидский, урду, пенджаби, хинди, узбекский, таджикский, башкирский и ряд других языков» [1, с. 51].

Главная тема в творчестве Р. Гамзатова – это тема Родины. Р. Гамзатов «очень рано приобщился к поэтической культуре своего народа. Прежде всего этому способствовала обстановка в отцовском доме» [2, с. 18]. Родился и воспитывался Расул в семье известного еще в дореволюционном периоде аварского поэта Г. Цадасы, который уже после революции активно принимал участие в строительстве и развитии советской страны. Отец Р. Гамзатова был прославлен как человек мудрости, совести, чести, достоинства и уважения, его слову всегда были характерны вдумчивость и железная логика, его художественное мировоззрение отличалось тем, что в нем гармонично сочетались и дополняли друг друга исконно народные, национальные и лучшие воззрения, характерные советскому периоду.

Р. Гамзатову было всего лишь 10 лет, когда в доме своего отца вместе со своей семьей он встречал уважаемых гостей – русских писателей в лице Н. Тихонова, П. Павленко, В. Луговского и других, которые прибыли в Дагестан по инициативе М. Горького в 1933 году. Здесь Р. Гамзатов впервые ощутил характер русской культуры, ее роль и значимость в судьбах народов Дагестана. В творчестве Г. Цадасы, С. Стальского, А.-Г. Ибрагимова и других дагестанских литераторов особое место занимали образы А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и других представителей русской литературы.

В этом направлении усиленно работал и Р. Гамзатов. В 1953 году вышел сборник его стихов «Слово о старшем брате», с тех пор определение русского народа как старшего брата утвердилось как общепринятое.

Г. Цадаса, который активно участвовал в общественной жизни и отражал важные проблемы человека и общества в своих произведениях, был первым учителем Р. Гамзатова в деле развития поэтического мастерства. Особенно активно Г. Цадаса и его единомышленники работали в годы Великой Отечественной войны. В своих произведениях в этот период Г. Цадаса умело объединяет многовековую народную мудрость, отраженную в пословицах, крылатых выражениях и при этом уверенно утверждает неизбежность поражения немецкого фашизма. Интересны в этом плане обличительные стихотворения Г. Цадасы, в которых он пред-

упреждает врага о его скором поражении. К примеру, в стихотворении «Призыв к народу в день нашествия гитлеровских фашистов» автор использует выражение горцев «Для злой собаки хороша цепь» («Ццидалаб гьодуе лъик1аб жо рахас») в поэтической форме, заменяя слово «ццидалаб» («злой») на слово «грязный» («чорокаб»), тем самым обличая омерзительные планы немецкого фашизма и сопоставляя врага в образе «грязной собаки» с силами и мощью России.

Нахъасан речIчIулеб чорокаб гьведуй
Чармил рахас буго Россиялъ кьачIан [3, с. 161].
Для грязной собаки, нападающей сзади,
Россия приготовила железную цепь.

В стихотворении «Если часто ходить за водой, кувшин разобьется» («ГIемер лъадахъ ани, гIеретI бекула») Г. Цадаса также придает народной пословице рифму, а суть пословицы становится здесь художественной идеей, заключающейся в напоминании иностранному врагу о позорном конце.

ГIемер лъадахъ ани – гIеретI бекула...
ГIажал щведал, болъон щобде бахуна... [3, с. 162].
Если часто за водой ходить, кувшин разобьется...
Почуяв смерть, кабан на гору лезет...

Г. Цадаса также высмеивает нецелесообразные планы врага «завоевать мир» в сатирических стихотворениях, и, разумеется, оплакивает свои потери, обнажает боль и страдание своего народа в произведениях, написанных в жанре элегии.

В эти годы вышел и первый поэтический сборник Р. Гамзатова на аварском языке под названием «Горячая любовь и жгучая ненависть» (1943), в который вошли в основном произведения, раскрывающие любовь автора к своей родине и ненависть к врагу. На войне погибли два брата Р. Гамзатова – Магомед и Ахильчи. В годы войны в сознании Р. Гамзатова еще больше укрепились представления о подлинном патриотизме, значимости участия каждого человека в деле развития своего общества и защиты Родины. Если с детских и юношеских лет будущий поэт рос и воспитывался в среде социалистического строительства страны, в которой художественное слово имело важное значение в деле мотивации народа к новым делам и свершениям, то в годы войны и в послевоенный период литература стала еще более востребованным рычагом воздействия на человека и общество. Патриотическая направленность в литературе этого периода приобрела особую историческую и общественно-политическую значимость. Трагическая обстановка войны внесла в литературу историзм, пронизанный высоким, клятвенным, исповедальным духом народа, величием подвига народа и суровой ценой победы. В эти годы вышли в свет поэмы Заида Гаджиева «Горный орел», Гамзата Цадасы «Шамиль», Р. Гамзатова «Сааду», «Слава, сыны Краснодона» и др.

Война стала единой бедой для всей страны, нависшей над народом, над каждым домом, над каждым человеком, что способствовало идейно-тематическому и художественно-эстетическому слиянию национального начала с интернациональными проблемами и вопросами. Литература обрела массовость. Появились произведения, суровая историческая интонация которых актуальна и сегодня. Идеи дружбы между народами, пронизанные мотивом интернационализма, сплачивали многонациональный народ в единый строй. Все это ярко отразилось в творчестве Р. Гамзатова. В своих произведениях поэт неоднократно признается в великой любви к своей национальной культуре, традициям, выражает гордость за историю своего народа, воспевая имена и подвиги земляков. Талант Р. Гамзатова в годы войны, в послевоенные годы и вплоть до развала Советского Союза, а также в постсоветском пространстве во многом определил путь эволюции аварской патриотической лирики.

Понятия и категории художественной культуры республиканского, российского и мирового масштаба объединяют героику и быт, историю судьбы каждого отдельного человека, народа, страны, мира. Так, историю смерти японской девочки Садако Сасаки, которая умерла от лучевой болезни во время бомбардировки Хиросимы, в память о которой в центре Хиросимы установлен мемориал, напоминающий о ней, а также обо всех жертвах трагедии, Р. Гамзатов воплотил в художественную идею одного из своих стихотворений «Журавли». «Журавли» стали не только одним из самых известных стихотворений Расула, но и значимым культурным пластом мирового масштаба. В 1986 году в Гунибе открыли памятник «Белые журавли». В городе Кинель Самарской области стоит памятник, посвященный Прасковье Володичкиной – матери девятерых сыновей, которые отдали свою жизнь за Родину, в Северной Осетии установлен подобный же обелиск с семью журавлями в память о семи братьях Газдановых, которые также погибли в годы Великой Отечественной войны. Памятник с изображением журавлей, посвященный советским солдатам, открыт в Голливуде по инициативе русскоязычных эмигрантов, летящие белые журавли в Москве на Дубровке напоминают о жертвах теракта в театральном центре. «Журавли» есть и в Крыму, в селе Красный Мак Бахчисарайского района. В разных местах этого села находились захоронения погибших воинов. В 1967 году останки 281 солдата были перезахоронены в общую могилу, а над ней поднялся памятник – женщина с ребенком на руках и взлетающие в небо журавли. Разумеется, Р. Гамзатов об успехе подобного масштаба, возможно, и не думал в тот период, когда решил отразить в стихотворении «Журавли» собственную боль, горечь потери своих родных братьев, а также соотечественников, но факт, что он через свое сердце пропустил трагедию маленькой японской девочки, трагедию Хиросимы и увидел общую для всего мира проблему. Секрет успеха поэтического замысла Р. Гамзатова заключается в том, что в «Журавлях» он искренне раскрывает неподдельное чувство скорби и своего сострадания чужой боли. «Журавли» становятся и для поэта, и для читателя не только символом боли, скорби, но и сопереживания и призыва к терпению. В этой связи здесь уместно вспомнить письмо Р. Гамзатова, адресованное поэту О.-Г. Шахтаманову, в котором выражается соболезнование ему по поводу смерти брата Камиля. Впечатляет здесь то, как Р. Гамзатов вселяет терпение в сердце друга, у которого умер брат, обращаясь к нему от лица матери семи братьев из Осетии (речь идет о братьях Газдановых), которые погибли на войне. «С белыми журавлями поэт связывает резюме своего соболезнования, добавляя к выражению своего сочувствия и горя друга полезный совет – быть целомудренно терпеливым» [5, с. 108]. Рассмотрим отрывок из письма:

Дун жакъа рокъов щвана, Осетиялъ вук1ана,
Огь, дир анкьабго къункъра, анкьго вац вуго гамч1ил,
Гьезул эбел ракьулъан щурун к1алъалей йиго,
Шахтаманов, г1емераб г1узру бугин ракьалда.

Сегодня я вернулся домой, в Осетии был,
Ах, мои семь журавлей, семеро братьев каменных,
Их мать из-под земли шепчет:
«Шахтаманов, много страданий на земле» [5, с. 108].

Волнующие поэта мысли также раскрываются в произведениях «Колокол Хиросимы», «Песня двадцатилетних», «Нас двадцать миллионов», «Последняя цена», «Остров женщин» и т. д. В поэме «Колокол Хиросимы» поэт продолжает мысль о тысяче бумажных журавликов, которых не успела вырезать Садако Сосаки. Девочка умерла с предпоследним журавликом в руках, но сегодня поэта волнует «больной мир», который тоже может погибнуть, «словно та японка».

Дица бухулеб буго Хиросималъул ц1умур, –
Атомалъул г1урдах1ан, г1алам, к1очон тоге гьаб! [4, с. 123].
Я бью колокол Хиросимы, –
Это атома гриб, люди, не забывайте это.

Таким образом, Р. Гамзатов оставил после себя богатое наследие, свидетельствующее о крепкой взаимосвязи и взаимовлиянии литературы и политики, человека и общества, прошлого и настоящего. Как сказал великий поэт, подчеркивая народную мудрость, «если ты выстрелишь в прошлое из пистолета, то будущее выстрелит в тебя из пушки». Важно научиться правильно понимать и осознанно анализировать уроки прошлого со своими минусами и плюсами, которые могут быть полезны в деле развития настоящего и будущего.

Проведенное исследование патриотических мотивов в творчестве народного поэта Дагестана Р. Гамзатова, признанного во всем мире «поэтом XX века», позволяет нам сделать следующие выводы.

Р. Гамзатов внес неописуемый вклад в дело развития аварской и в целом дагестанской литературы, сегодня его творчество считается неотъемлемым пластом российской литературы и частью мировой культуры.

Главным учителем Расула был его отец – Г. Цадаса, стихи которого он знал наизусть с детства. Годы детства и юношества Р. Гамзатова прошли в теплой атмосфере дагестано-русских взаимоотношений и взаимовлияний. Это был период, когда роль русской культуры в судьбах народов Дагестана, в их духовном и творческом развитии была значимой.

Главная тема в творчестве Р. Гамзатова – тема Родины. Первый свой поэтический сборник Р. Гамзатов посвятил Родине в годы Великой Отечественной войны. С этого периода и до конца своих дней Р. Гамзатов активно участвовал в общественно-политической жизни своей страны, переживал за ее судьбу. Произведения Р. Гамзатова о войне и мире призывают читателя к доброте, состраданию, к бережному отношению к истории своего народа, защите своей Родины.

Результаты исследования указывают на перспективу дальнейшего изучения патриотических произведений Р. Гамзатова, при этом подчеркивая роль и значимость патриотической личности поэта, четко выразившего свою гражданскую позицию в современном обществе.

Библиографический список

1. Алибекова П.М. Расул Гамзатов и восприятие его творчества в Иране. *Проблемы востоковедения*. Казань, 2021: 50–55.
2. Муртазалиев А.М. Расул Гамзатов: истоки поэтического таланта. Творчество Расула Гамзатова и актуальные проблемы теории и истории современной художественной культуры. *Материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения народного поэта Дагестана*. Махачкала, 2023: 15–21.
3. Гаджиева З.З. *История аварской литературы (1920–1955)*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
4. Гамзатов Р. *Избранные сочинения*: в 6 т. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1995; Т. 6.
5. Гаджилова Ш.М. Творческие связи Р. Гамзатова и О.-Г. Шахтаманова в контексте художественных традиций и литературной критики XX века. *Творчество Расула Гамзатова и актуальные проблемы теории и истории современной художественной культуры:* материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения народного поэта Дагестана. Махачкала, 2023: 102–109.

References

1. Alibekova P.M. Rasul Gamzatov i vospriyatie ego tvorchestva v Irane. *Problemy vostokovedeniya*. Kazan', 2021: 50-55.
2. Murtazaliev A.M. Rasul Gamzatov: istoki po`eticheskogo talanta. Tvorchestvo Rasula Gamzatova i aktual'nye problemy teorii i istorii sovremennoj hudozhestvennoj kul'tury. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya narodnogo po`eta Dagestana*. Mahachkala, 2023: 15-21.
3. Gadzhieva Z.Z. *Istoriya avarskoj literatury (1920-1955)*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
4. Gamzatov R. *Izbrannye sochineniya*: v 6 t. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995; T. 6.
5. Gadzhilova Sh.M. Tvorcheskie svyazi R. Gamzatova i O.-G. Shahtamanova v kontekste hudozhestvennyh tradicij i literaturnoj kritiki XX veka. *Tvorchestvo Rasula Gamzatova i aktual'nye problemy teorii i istorii sovremennoj hudozhestvennoj kul'tury*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya narodnogo po`eta Dagestana. Mahachkala, 2023: 102-109.

Статья поступила в редакцию 07.11.23

УДК 81.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-465-468

Netesov V.O., *teacher, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: netesovvo@cspu.ru*

Kazachuk I.G., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: avis1389@mail.ru*

Glukhikh N.V.*, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gluhihnv@cspu.ru*

THE IMAGE OF THE ADDRESSER AS A MARKER OF DIALOGICALITY IN CREATIVITY OF K.V. SKVORTSOV. The work studies topical issues of such modern trend in Russian linguistics as a dialogical linguistics. Within the anthropocentric paradigm becomes important the meaning of the addressee category. It's the most important category, that expresses itself specifically in a literary text. The object of the research is the image of the addresser in the prose of K.V. Skvortsov, the subject is lexical, morphological, and syntactic means represented it. During the analysis of linguistic material, we have clarified the content of the concepts of dialogicality, markers of dialogicality, dialog and figures of dialogism. Revealed text-forming potential of K.V. Skvortsov's prose. A complex of multi-level linguistic means allows the writer to make a dialogue of addresser-author and addressee-reader, that based on a reciprocal understanding and close contact in cultural precedent.

Key words: **discourse, text categories, dialogicality, addresser, addressee, dialogicality markers**

В.О. Нетесов, *преп., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: netesovvo@cspu.ru*

И.Г. Казачук*, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru*

Н.В. Глухих*, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gluhihnv@cspu.ru*

ОБРАЗ АДРЕСАТА КАК МАРКЕР ДИАЛОГИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ К.В. СКВОРЦОВА

Статья посвящена актуальным вопросам такого современного направления в отечественном языкознании, как диалогическая лингвистика. В рамках антропоцентрической парадигмы особое значение приобретает категория адресованности – одна из важнейших категорий текстообразования, специфично проявляющаяся в художественном тексте. Объектом исследования является образ адресата в прозе К.В. Скворцова, предметом – репрезентирующие его лексические, морфологические и синтаксические средства. В ходе анализа языкового материала уточняется содержание понятий *диалогичность, маркеры диалогичности, диалог и фигуры диалогизма*, выявляется текстообразующий потенциал диалогичности прозы К.В. Скворцова. Корпус языковых средств разных языковых уровней позволяет писателю строить диалог адресанта – автора и адресата – читателя художественного текста, основанный на взаимном понимании, тесном контакте в культурно-прецедентном плане.

Ключевые слова: **дискурс, категории текста, диалогичность, адресат, адресант, маркеры диалогичности**

С начала XX века теория диалога, заложенная ещё в отечественном языкознании Л.В. Щербой, не теряет значимости. Развитая М.М. Бахтиным, Е.Д. Поливановым, Г.М. Кучинским, переосмысленная Ю.С. Кристевой, проблема диалогичности текстов разного типа рассматривается и сегодня. Диалогическая природа текста продолжает изучаться и пополняться новыми концепциями, на которые ссылаются носители языка [1–25]. Однако с учётом уже имеющихся кодифицированных культурных констант в виде различных произведений искусства мы можем сказать, что диалогизация любого текста (как современного, так и уже ставшего примером классического искусства) только нарастает и становится богаче. Данная текстовая категория оценивается как одна из главных текстовых функциональных семантико-стилистических категорий [9, 7, 8], что актуально для исследования художественного текста. Актуально и значимо также изучение регионального литературного фонда, языка уральских писателей, каковым является К.В. Скворцов. Названная оценка, конечно, складывается из понимания категорий субъектности и адресованности как неотъемлемых для создания любого художественного текста, с одной стороны, и как причастных к формированию диалога с читателем – с другой. Языковая репрезентация указанных категорий зависит непосредственно от авторского замысла, от намерения автора эксплицитно или имплицитно воздействовать на читателя.

Целью исследования стало представление концепции адресата в произведениях К.В. Скворцова, подтверждение особой значимости образа адресата в репрезентации диалогичности текста. Задачи, поставленные на данном этапе исследования: выявление наиболее ярких произведений, транслирующих категорию диалогичности; изучение теоретических трудов, представляющих образа адресата в художественном тексте; определение особой роли образа адресата среди прочих маркеров диалогичности.

Творчество К.В. Скворцова его земляки, жители Южного Урала, активно читают и изучают, данная работа также написана в русле общего перспективного направления в южноуральском лингвокраеведении – изучение языка южноуральской художественной литературы, трансляция в образовательный процесс произведений, воспитывающих интерес и любовь к родному краю.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно проводится на малоописанном в данном направлении материале; образ адресата представляется в коммуникативной ситуации, с одной стороны, в текстовом пространстве – с другой.

Теоретическая значимость работы состоит в презентации новой позиции анализа образа адресата – определении типичных для исследуемых текстов ситуаций введения авторской интенции в художественный текст. Выявление ряда языковых средств репрезентации образа адресата позволит практически использовать материал статьи для дальнейшего изучения творчества К.В. Скворцова, а также в качестве иллюстративного фонда в обучении стилистике текста.

С выделением категорий автора и читателя возникают два подхода к анализу художественного текста. Первый условно можно назвать «от автора»: он предполагает восстановление того, что автор вложил в текст, что он хотел сказать (этот подход был предложен М.М. Бахтиным). Второй, «от читателя», предлагает учитывать читательские интерпретации, иногда далекие от авторского замысла, но имеющие право на существование (этот подход был предложен и активно разрабатывался постмодернистской критикой). Оба направления радикальны, поэтому объективность анализа может быть достигнута их синтезом, т. е. в диалоге, в динамическом взаимодействии автора и читателя [1; 2].

Диалогичность как категория текста и её характеристики рассматривались лингвистами с разных сторон. Говоря о функциях реплики в диалоге, И.П. Святогор отмечает её «двухстороннюю коммуникативную направленность – на предшествующую речь или ситуацию речи и на вызов нового высказывания собеседника» [10; 19; 21].

Т.Г. Винокур считает реплику частью непрерывного диалога, в котором реакция следует за стимулом и обусловлена стимулом, «вторая реплика является реакцией на предшествующее ей высказывание другого участника диалогического единства» [6]. В контексте творчества К.В. Скворцова фигура адресата вместе с возможными её репликами и реакциями будет лишь подразумеваться.

Пермской стилистической школой (М.Н. Кожина) диалогичность рассматривается как «фундаментальное свойство любой речи. Через диалогичность речи реализуется коммуникативная функция языка» [9, с. 37; 21].

В ходе исследований функциональной семантико-стилистической категории диалогичности выстроилось своеобразное функциональное поле, структуру которого определяют четыре микрополя, каждое из которых отличается оформлением особыми маркерами и способами воздействия на адресата: «1) репрезентации плана речи «третьих» лиц; 2) взаимодействия смысловых позиций; 3) автодиалогичности; 4) побуждения» [21, с. 131]. Исследователями выделены ядерные и периферийные маркеры диалогичности, среди ядерных – закономерно обладающие функцией экспликации диалогичности в тексте (вводные слова, конструкции, передающие источник сообщения, выражающие согласие/несогласие; прямую и косвенную речь, ссылки и др.); среди периферийных – вставные конструкции со значением дополнительной информации, вводные слова, подчеркивающие логику изложения; восклицательные предложения, акцентирующие частицы и др.) [8; 9; 12; 22; 24].

В настоящее время неоспоримо то, что любой текст имеет коммуникативную природу. Отталкиваясь от этого, мы обратим особое внимание на маркеры диалогичности, обозначающие образ автора и образ адресата.

Образ автора интересовал В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Б.М. Эйхенбаума. Среди концептуальных представлений образа автора выделим четыре трактовки:

«1) проявление категории субъектности, выражающей творческое начало в разных видах деятельности (включая речевую);

2) основная текстообразующая категория, формирующая лингвистические и экстралингвистические факторы построения текста;

3) художественная категория, формирующая единство всех элементов многоуровневой структуры литературного произведения;

4) образ творца, создателя художественного текста, возникающий в сознании читателя в результате его познавательной деятельности» [4].

В настоящем исследовании предметом рассмотрения стала концепция адресата конкретного автора, ярко представленная в прозе К.В. Скворцова как необходимая часть диалога. Особая значимость образа адресата многократно отмечалась учёными (А.А. Потебнёй, А.П. Якубинским, Л.В. Щербой и др.), однако сегодня проблема остаётся актуальной в связи с разработкой коммуникативного подхода в изучении текста. Так, М.А. Венгранович, опираясь на точку зрения Ю.М. Лотмана, говорит о том, что «степень присутствия адресата в художественном тексте зависит от характера памяти самого адресата» – «памяти, единой для всех членов социума… и предельно индивидуализированной памяти» [5, с. 82–87]. Ориентируясь на тот или иной тип памяти адресата, автор при создании текста прибегает то к «языку для других», то к «языку для себя» [там же].

М.М. Бахтин также неоднократно упоминал, что «всякое высказывание всегда имеет адресата (разного характера, разных степеней близости, конкретности, осознанности и т. п.), ответное понимание которого автор речевого произведения ищет и предвосхищает» [3, с. 304]. Категория адресата осмысливается с точки зрения философии языка и расширяется: автор предполагает в перспективе «идеального адресата», который имеет идеально верное ответное понимание высказанного текста. «Идеальный адресат» может иметь историческую временную перспективу или же восприниматься в метафизическом аспекте, но, исходя из философии текста, предложенной Бахтиным, адресат будет присутствовать всегда [15; 16; 18; 22; 23; 25].

Предполагается, что автор обращается к массовому адресату, в этом случае он обязан учитывать «языковое сознание общества, которое зависит от основных параметров его социальной структуры» [6]. Однако Скворцов в своей малой прозе использует стереотипный круг образных и языковых средств, которые создают уникальный и конкретизированный облик адресанта. Таким образом, вопреки принципам массовой коммуникации, где опора должна быть на нейтральные стилистические средства и сглаживание субъектных отклонений от узуса, мы видим, как автор-адресант насыщает собственный текст, напротив, узуальными контекстными языковыми элементами, возможность интерпретации которых доступна ограниченному кругу лиц [6]. Т.Г. Винокур отмечает: «Несмотря на общепризнанную бахтинскую идею глобального диалога как модели речевой жизни общества, оппозиции своего/чужого, в частности романного слова, степень адресованности художественного текста минимальна» [6]. Там же замечается, что на практике известны примеры литературы «для узкого круга лиц», к которой можно отнести и тексты Скворцова, поскольку лингвистический код, используемый автором, сможет декодировать и адекватно интерпретировать лишь «земляк» автора. Конечно, авторский и читательский коды не могут быть тождественными, поэтому и возникаем вопрос интерпретации, а читатель становится своеобразным языковым единомышленником [6].

«Образ адресата сегодня трактуется как

1) категория текстообразования, пронизывающая весь текст в силу его коммуникативной природы, определяющая его структуру, семантику, прагматику;

2) художественный образ персонажа-адресата;

3) собирательный образ адресата (в поэзии это обычно современник автора или его потомок);

4) реальное лицо, к которому автор адресует свою речь» [4, с. 17].

В русской стилистике и лингвистике текста категория адресата как текстовая категория особенно активно изучается в функциональной теории текста, которая акцентирует внимание в первую очередь на текстообразующих средствах, необходимых автору в данной речевой ситуации, на целях, с которыми они используются. В данном ракурсе адресат «вовсе не является какой-то эфемерной категорией, поскольку входит в литературную коммуникацию (подобно слушателю в речевой акт) как конститутивный и конституирующий элемент художественного произведения» [1].

В качестве иллюстративного материала из прозаических произведений К.В. Скворцова используем сборник рассказов «Иное время», изданный в 2012 г. В рассказах этого сборника образ адресата позволяет организовать текст часто в форме прямого диалога. Это служит отправной точкой для авторских рассуждений, основанных на событиях жизни самого автора. Предполагаемая фигура адресата, учитываемая при построении повествования, позволяет предположить потенциальный вектор интерпретации текста адресатом, да и вообще возможность факта интерпретации. «Адресант не передает своих мыслей адресату, а лишь вызывает подобные в сознании последнего» [14] «благодаря наличию у передающего и принимающего информацию общих знаний о предмете речи» (Е.Д. Поливанов) [17]. Так, в рассказе «Чугунные лягушки» сразу обозначается коммуникативная ситуация, которая рождает весь текст: «На встрече с читателями меня спросили: – Как случилось, что вы стали писателем?». Перед нами коммуникация в системе автор (адресант) – читатель (адресат). Образ адресата в данном случае является полноценным участником акта, вопрос которого и реализует дальнейшие авторские рассуждения. Читатель как будто видит перед собой адресата, передающего свои впечатления. Таким образом, текст строится в диалоговой вопросно-ответной форме, и «активному и искренне заинтересованному слушателю принадлежит важнейшая роль в создании кооперативной коммуникации…. Он сигнализирует собеседнику об успешности или неуспешности контакта или текущего дискурсивного процесса в целом» [11].

Рассказ К.В. Скворцова «Нож в столешнице» – художественный текст, в который образ адресата включается по иному принципу. Отправной точки для рассказа, как в предыдущем случае, нет. Началом служат слова «Мама рассказывала…». Далее идут собственно воспоминания, которыми автор делится с читателем. В данном случае создаётся коммуникативная ситуация дружеской беседы, где рассказчик использует апелляцию к источнику своих слов, которая реализуется и далее в рамках этого текста в виде вставных конструкция («так говорила мама»). Образ адресата в данном случае подразумевается, и в малой прозаической форме это ощущается лучше всего, так как весь текст предстаёт как диалогическая реплика, после (и перед) которой подразумевается реплика адресата. Необходимо обратить внимание на явную экспликацию личностных позиций рассказчика, которые выражаются через использование личного местоимения «я» и его форм («Но не верить маме, не единожды рассказывавшей **мне** эту историю, **я** не могу» [20]), притяжательных местоимений («…потеряв силы в борьбе с **моими** капризами, мама…»). Личностно-содержательная основа местоимений соотносит фигуру рассказчика с личностью автора, что заставляет читателя ощущать себя полноценным участником дружеской беседы.

В творчестве К.В. Скворцова можно найти иной пример явной экспликации образа адресата. Так, в рассказе «Задача на сообразительность» выявлены высказывания, обращённые к некоему «явно присутствующему» читателю: «Пока **вы бьётесь** над вопросом, сколько мне было лет, расскажу смешную историю» [20]. Автор вступает с читателем в своеобразную игру, где задаёт задачу, структурно похожую на школьные логические задачи («Я был в семь раз старше моего младшего брата Владимира и в два раза младше моей старшей сестры Галины» [20]). Эта игра не заканчивается на представленном примере. На протяжении всего рассказа и в конце можно увидеть, что автор не теряет контакт с адресатом и отвечает на поставленный вопрос: «А ответ у задачи таков: брату моему был год, сестре – четырнадцать, а мне – семь» [20].

Интересный диалогический приём используется К.В. Скворцовым в рассказе «Мой вклад в победу»: в самом начале используется оценочное выражение «Удивительное дело», которое может быть непосредственно авторской оценкой собственных воспоминаний, при этом может трактоваться как предвосхищение читательской реакции на последующую информацию. Как свойство данного текста, наблюдаем прецедентность, которую автор использует для налаживания своеобразного «контакта» с адресатом: «…память о войне пронизана голосом Левитана…. От советского информбюро…» [20]. Конечно, и сама тематика конкретного рассказа прецедентна: события Великой Отечественной войны знакомы любому носителю национальной культуры, как и голос Левитана. Таким образом, во взаимодействии автор – адресат особое значение приобретает фоновая информация.

Обратим внимание на ситуацию прецедентности, которую обязан воспринять адресат. Так, в рассказе «Первый концерт» читаем: «Оказывается, что за стихи не только гладят по головке…» [20], очевидно, здесь скрыта отсылка к истории русской поэзии, в особенности XX века. Однозначно понятно, что автор представляет себе достаточно конкретный образ читателя, который в результате

диалога с автором сможет интерпретировать все задуманные смыслы (как выше уже говорилось, очень важны фоновые знания).

В свете авторского представления о читателе, с которым необходимо поддерживать постоянный диалог, наблюдаем лингвистическую игру, которая, как и описанные ранее примеры, рассчитана на достаточно «зрелого» адресата. При этом отметим, что некоторые рассказы контекстуально связаны между собой и содержат ссылки на предыдущее повествование. В рассказе «На сцене» имеется следующий пример языковой игры (приведём расширенный цитируемый контекст): «Бабушка сшила мне из коричневой байки костюм медведя, похожий на комбинезон водолаза, с тем отличием, что мой был с ушами. С «перевалочкой» проблем не было, так как ботинки мои были мне маловаты. Медведем я себя чувствовал реальным (система Станиславского!), но вот мёд и шишка! Круглое полешко, на котором было начертано «мёд», на самом деле было только деревом. А шишка, которую нельзя было ни грызть, ни есть – зачем детям такой подарок? Мои тряпичные уши горели со стыда. Художник Николай Иванович Омельченко, которому я пожаловался на свою судьбу, дописал на полешке слово «липовый» и заверил меня, что так будет правильно. В слово «липовый» он вкладывал свой тайный смысл, о котором я тогда не догадывался» [20] («На сцене»). Языковая игра заключена в каламбуре: липовый – в значении «из липы» и липовый – в значении «ложный». Воспринять эту игру способен, во-первых, читатель достаточно взрослый и опытный, во-вторых, представитель родственной автору языковой культуры. Обратим внимание на вставную конструкцию «система Станиславского», которая даётся в контексте без пояснений. Рассчитывается, что прецедентный читательский опыт предполагает фоновые языковые и общекультурные, что позволяет достичь взаимопонимания, избежать коммуникативных барьеров, используя при этом меньший контекстуальный объём.

Перечисленные примеры проявления диалогичности выражаются через конкретные языковые средства. Л.Р. Дускаева и Н.Л. Романова отмечают, что диалогичность выражается посредством следующих маркеров разных языковых уровней, в большей степени лексического: слова со значением сомнения, оценки; обращения к читателю; глаголы речи, мысли и чувства; слова, оформляющие чужую речь; стилистически окрашенная лексика; модальные слова, из которых обнаружены следующие: слова со значением сомнения, оценки [9] («*Казалось*, скажи мы хоть слово, и оно столкнёт; – *Главное,* – повторял он, – не смотри вниз; Но *оказалось*, этого недостаточно, чтобы стать мужчиной; По концам этого тоннеля сидели <…> две древние (*а может, так казалось*) старушки-вахтёрши» [20]); слова, оформляющие чужую речь («Главное, – *повторял он,* – не смотри вниз; Ольга Ильинична долго молчала, а потом вдруг *говорит*: – Молодцы, ребята, что держитесь друг за друга. Идите с миром…»[20]). Все эти языковые единицы употребляются исключительно в «двустороннем» контексте – всегда явно или эксплицитно присутствует не только автор, но и адресат. Диалогическим средством можно считать и географические названия, используемые в тексте (*Ай, Веселовка, Плотинка, Семибратка, Уреньга* и др.), которые рассчитаны на «читателя-земляка» и придают историям достоверность, отсылают к общей «малой Родине» адресата и автора. Помимо этого, автор использует и фразеологические единицы (Половить рыбу около этих *«летучих голландцев»* можно было только мечтать; *От тюрьмы и сумы – не зарекайся*…) [20], служащие не только средством эмоциональной оценки, но и показателем характера самого автора, а также характера ожидаемого адресата. Единицы грамматического уровня направлены на прямое или косвенное указание коммуникантов в диалоге: местоимения и личные глаголы в форме 1, 2 лица, ед. и мн. ч. *(«*Я решился; Стойка над пропастью – это *моё* рабочее состояние; Просто *мы* надеемся, что нас-то это не коснётся» [20]); противительные союзы («Но оказалось, этого недостаточно…» [там же]); разговорные синтаксические конструкции и устойчивые сочетания: (Он) «спокойно положил ладони на самый обрез скалы *и… сделал стойку; …*В первые дни мы проходили по три метра, *через неделю – по пять…»* [там же]); вводные слова и вставные конструкции, формирующие порядок и стиль изложения (Спутником моих детских походов, *точнее сказать похождений*, был одноклассник…) [там же].

На основе представленных примеров можно сделать вывод, что основой и главным направлением развития диалогического повествования в прозаических произведениях К.В. Скворцова служит образ адресата (читателя). Писатель наделяет этот образ предполагаемыми культурными характеристиками, необходимыми для понимания не только текста в целом, но и исторического, географического и культурного контекстов. Имитируется диалогическое единство, где адресату присваивается роль живого собеседника и предполагается его диалогическая активность, т. е. сам прозаический текст создаётся как ответ на потенциально возможный вопрос. Активно используются языковые единицы, которые создают общую атмосферу диалога. Этой атмосфере взаимного понимания служат используемые географические номинации, знание этих объектов необходимо для погружения в текст и понимания условий событий. Автор часто упоминает город Златоуст и знаковые городские места. Помимо этого, отметим упоминаемый автором временной контекст, который является необходимым логическим фоном для событий и, соответственно, необходимым условием для понимания рассказов. Эпоха не имеет чётких временных координат, но всегда сопровождается знаковыми культурными маркерами: «Наш классный руководитель Карл Фёдорович Гинтер был *немцем*, очевидно, поэтому он *ходил по школе тихо*, с *оглядкой*…»; «Жалобы в милицию о том, что у несовершеннолетнего мальчугана есть ружьё, блюстителей порядка не трогали: *после войны* ружья были у всех *златоустовских* пацанов, промышляющих на свалке *машзавода*» и др. [20]. Выразительные средства, такие как каламбур, намеренная тавтология, возникающие обычно в разговорном диалоге ситуативно, проявляют авторскую интенцию, заключающуюся в поддержании постоянного контакта, диалога с читателем. Всё перечисленное позволяет вторичной письменной речи восприниматься на уровне первичной устной, т. е. диалогической речи. Используемые средства позволяют не только преодолеть коммуникативные барьеры с потенциальным читателем, сколько выйти на более тесный уровень контакта с адресатом в культурно-прецедентном плане. Диалогичность на разных уровнях текста также позволяет опустить некоторые фрагменты, тем самым придав ему более живой коммуникативный вид и сохранив малую повествовательную форму. При этом диалог рождается и путём ссылок на предшествующий контекст, благодаря чему актуализируется читательский опыт, и сохраняется единство сборника рассказов как целостного художественного произведения. Категория диалогичности позволяет К.В. Скворцову выстроить особую ностальгическую атмосферу текста и разделить эти ощущения с читателем.

Библиографический список

1. Анисова А.А. Фактор адресата как категория художественного текста. Филологические науки. *Вопросы теории и практики*. 2014; Ч. 1, № 2 (32). Available at: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_2-1_06.pdf
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
3. Бахтин М.М. *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа*. Available at: http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html
4. Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста*. Available at: https://studfile.net/preview/5850495/page:17/
5. Венгранович М.А. Категория адресованности в коммуникативной организации фольклорного текста. *Поволжский педагогический вестник*. 2020; Т. 8, № 1 (26): 82–87.
6. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения*. Москва: КомКнига, 2005.
7. Глухих Н.В. Диалогичность как типологический признак эпистолярного делового текста конца XVIII – начала XIX веков. *Проблемы истории, филологии, культуры*. Москва – Магнитогорск – Новосибирск, 2008; Выпуск XIX: 362–374.
8. Глухих Н.В., Казачук И.Г., Сафарова Р.Х. Лингвистические средства создания портретных характеристик в рассказах И.А. Бунина. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 427–428.
9. Дускаева Л.Р. *Диалогичность современных газетных текстов в аспекте речевых жанров*. Пермь: Издательство Пермского университета, 2003.
10. Кузнецова Н.Н. Наблюдение над способами выражения индивидуальности автора при филологическом анализе художественного текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 254–257.
11. Кукушкина Е.Ю. «Домашний язык» в семье. *Язык и личность*. Москва, 1989.
12. Лаппо М.А. Языковые способы конструирования межпоколенческого диалога в художественной прозе Е. Водолазкина. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2022; Т. 24, № 3: 52–65.
13. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
14. Омельченко Е.В. Фасцинативная стратегия в автобиографическом дискурсе Н.П. Бехтеревой в цикле передач «Магия мозга». *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. Челябинск, 2013; № 1 (292).
15. Плотникова А.В. Средства связи компонентов диалогических единств. *Филологические науки в России и за рубежом*: материалы I Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 157–159. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1731
16. Плотникова А.В. *Диалогический повтор как средство организации речевого взаимодействия*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2007.
17. Поливанов Е.Д. *Статьи по общему языкознанию*. Москва: Наука, 1968.
18. Радбиль Т.Б. *Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие*. Москва: МПГУ, 2006.
19. Святогор И.П. *О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке*. Калуга: Книжное издательство, 1960.
20. Скворцов К.В. *Иное время*. Available at: http://skvortsovk.ru/writing/s-epub/?pag=1
21. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2006.

22. Федотова О.С. Проблема диалогичности художественного прозаического дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013; Ч. I, № 9 (27).
23. Филиппов К.А. *Лингвистика текста*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007.
24. *Языкознание: большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
25. Якубинский Л.П. О диалогической речи. *Избранные работы: Язык и его функционирование*. Москва, 1976.

References

1. Anisova A.A. Faktor adresata kak kategoriya hudozhestvennogo teksta. Filologicheskie nauki. *Voprosy teorii i praktiki*. 2014; Ch. 1, № 2 (32). Available at: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_2-1_06.pdf
2. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
3. Bahtin M.M. *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. Opyt filosofskogo analiza*. Available at: http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html
4. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta*. Available at: https://studfile.net/preview/5850495/page:17/
5. Vengranovich M.A. Kategoriya adresovannosti v kommunikativnoj organizacii fol'klornogo teksta. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; T. 8, № 1 (26): 82-87.
6. Vinokur T.G. *Govoryaschij i slushayuschij: Varianty rechevogo povedeniya*. Moskva: KomKniga, 2005.
7. Gluhih N.V. Dialogichnost' kak tipologicheskij priznak `epistolyarnogo delovogo teksta konca XVIII – nachala XIX vekov. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. Moskva – Magnitogorsk – Novosibirsk, 2008; Vypusk XIX: 362-374.
8. Gluhih N.V., Kazachuk I.G., Safarova R.H. Lingvisticheskie sredstva sozdaniya portretnyh harakteristik v rasskazah I.A. Bunina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 427-428.
9. Duskaeva L.R. *Dialogichnost' sovremennyh gazetnyh tekstov v aspekte rechevyh zhanrov.* Perm': Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 2003.
10. Kuznecova N.N. Nablyudenie nad sposobami vyrazheniya individual'nosti avtora pri filologicheskom analize hudozhestvennogo teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 254-257.
11. Kukushkina E.Yu. «Domashnij yazyk» v sem'e. *Yazyk i lichnost'*. Moskva, 1989.
12. Lappo M.A. Yazykovye sposoby konstruirovaniya mezhpokolencheskogo dialoga v hudozhestvennoj proze E. Vodolazkina. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2022; T. 24, № 3: 52-65.
13. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
14. Omel'chenko E.V. Fascinativnaya strategiya v avtobiograficheskom diskurse N.P. Behterevoj v cikle peredach «Magiya mozga». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Chelyabinsk, 2013; № 1 (292).
15. Plotnikova A.V. Sredstva svyazi komponentov dialogicheskih edinstv. *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 157-159. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1731
16. Plotnikova A.V. *Dialogicheskij povtor kak sredstvo organizacii rechevogo vzaimodejstviya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2007.
17. Polivanov E.D. *Stat'i po obschemu yazykoznaniyu.* Moskva: Nauka, 1968.
18. Radbil' T.B. *Yazykovye anomalii v hudozhestvennom tekste: Andrej Platonov i drugie.* Moskva: MPGU, 2006.
19. Svyatogor I.P. *O nekotoryh osobennostyah sintaksisa dialogicheskoj rechi v sovremennom russkom yazyke*. Kaluga: Knizhnoe izdatel'stvo, 1960.
20. Skvorcov K.V. *Inoe vremya*. Available at: http://skvortsovk.ru/writing/s-epub/?pag=1
21. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
22. Fedotova O.S. Problema dialogichnosti hudozhestvennogo prozaicheskogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2013; Ch. I, № 9 (27).
23. Filippov K.A. *Lingvistika teksta*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2007.
24. *Yazykoznanie: bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998.
25. Yakubinskij L.P. O dialogicheskoj rechi. *Izbrannye raboty: Yazyk i ego funkcionirovanie*. Moskva, 1976.

Статья поступила в редакцию 07.11.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-468-470

***Domashneva V.V.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: dom.ver@mail.ru*

SCIENTIFIC AND COGNITIVE ASPECT OF B.V. ZAKHODER'S PHILOSOPHICAL FAIRY TALE. A philosophical fairy tale is a genre variety of a literary fairy tale, aimed at comprehending existential problems through a synthesis of the fantastic and realistic. The article is devoted to the study of key features and implementation ways of the scientific and cognitive aspect in a philosophical fairy tale using the example of B.V. Zakhoder's cycle "Fairy tales for people." The analysis of plot elements and artistic images confirms that these works are informative enough to provide reliable knowledge about the surrounding world, but also reveals the priority of spiritual and moral issues and shows the importance of learning process and scientific knowledge itself in the formation of personality. The analysis of the stylistic features of the cycle determines some methods of influencing the recipient's perception, helping them to get a better understanding of a fairy tale, and affirms the fact of embodiment of the writer's ideas and values at the level of poetics. It is concluded that the appeal to questions of knowledge in the context of a philosophical fairy tale corresponds to its problems and contributes to the expression of the author's individuality.

Key words: **B.V. Zakhoder, philosophical fairy tale, Russian literature for children, cognition**

***В.В. Домашнева**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: dom.ver@mail.ru*

НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФИЛОСОФСКОЙ СКАЗКИ Б.В. ЗАХОДЕРА

Статья посвящена исследованию особенностей реализации научно-познавательного аспекта философской сказки на примере цикла Б.В. Заходера «Сказки для людей». Обращение к анализу сюжетно-образных элементов подтверждает информативность данных произведений с точки зрения исследования окружающего мира, а также выявляет приоритетность духовно-нравственной проблематики и раскрывает значимость научного познания в формировании личности. Анализ стилевых особенностей цикла определяет некоторые приемы воздействия на восприятие адресата, способствующие лучшему пониманию сказки, и утверждает воплощение идей и ценностей писателя на уровне поэтики. Делается вывод, что апелляция к вопросам познания в рамках философской сказки отвечает ее проблематике и способствует выражению авторской индивидуальности.

Ключевые слова: **Б.В. Заходер, философская сказка, русская детская литература, познание**

Философская сказка – жанровая разновидность литературной сказки, направленная на постижение бытийной проблематики через синтез фантастического и реалистического [1]. Писатель стремится показать универсальность принципов, по которым существует всё мироздание, раскрыть их актуальность для жизни отдельного человека и всего общества в целом, подчеркивая связь идеального и материального, постигаемого интуитивно или рационально и доступного чувственному восприятию. В результате познавательная функция становится одной из важнейших для произведений этого типа: маленький адресат знакомится с иерархией идей и ценностей, постигая законы Вселенной и лучше узнавая собственный внутренний мир. При этом стоит отметить, что дидактизм [2] свойственен детской литературе в целом, более того, именно приоритетность обращения к сфере науки позволяет выделить познавательную сказку как отдельный поджанр [3]. Актуальность работы обусловливается необходимостью исследования специфики гносеологической функции философской сказки, не получившей исчерпывающего описания с точки зрения жанроопределения. Целью статьи является определение особенностей реализации научно-познавательного аспекта в цикле Б.В. Заходера «Сказки для людей». Ставятся следующие задачи: 1) выявление объекта познания философских сказок Б. Заходера; 2) изучение соотношения научного и духовно-нравственного аспектов изображения данного объекта; 3) определение ключевых особенностей представления информации адресату в их связи с бытийной направленностью произведений. Научная новизна работы заключается в обращении к значимому, но недостаточно исследован-

ному явлению русской философской сказки для детей (так, в настоящее время единственной крупной работой, посвященной именно выявлению жанровых характеристик этого типа сказки, является диссертация А.В. Тихомировой [4], обращающей особое внимание на реализацию принципов философии языка, что, безусловно, продуктивно для исследования как смыслового, так и поэтического планов произведения, но сознательно отказывающейся от рассмотрения бытийного аспекта проблематики, что исключает возможность обращения к значительному количеству текстов и не позволяет максимально глубоко и подробно проанализировать особенности данного поджанра. В иных работах, апеллирующих именно к онтологическому и духовно-нравственному характеру философской сказки, эта жанровая разновидность не получает достаточно полного описания, что обусловливается иными целями исследователей, рассматривающих её в качестве одного из элементов всей системы жанров детской литературы определенного периода [3] или одного из многих типов литературной сказки в целом [1]) на примере цикла Заходера, тоже остающегося на периферии изучения. (Если О.С. Октябрьская отмечает философскую направленность «Сказок для людей» [3], то в иных работах внимание уделяется именно стилевым особенностям этого цикла, соответствующим психологическим возможностям восприятию адресата, но не сфере духовной проблематики [5]; подавляющее большинство исследований всё же посвящено Заходеру как переводчику). Теоретическая ценность статьи состоит в возможности использования её выводов в дальнейших исследованиях данного поджанра, литературной сказки как таковой и всей жанровой системы детской литературы, а также в изучении творчества Заходера. Практическая значимость заключается в возможности обращения к материалам работы при подготовке курсов по русской детской литературе.

В предисловии к циклу писатель прямо обозначает познавательный характер произведений: звери рассказывают людям «чистую правду» [6, с. 221] о своей жизни. Действительно, Заходер обращается к материалу естественных наук: он приводит достоверные данные о разных представителях животного мира, охватывая довольно широкий круг явлений (от описания образа жизни жабы, знакомой маленькому читателю по собственному опыту («Серая Звездочка»), до представления отношений симбиоза экзотической актинии и рака-отшельника («Отшельник и Роза»)) с учетом их зависимости от климатических и погодных изменений (так, параллельно процессу превращения гусеницы в бабочку достаточно подробно описывается смена времен года: весной (солнце поднимается выше, расцветают одуванчики [6]) героиня набирается сил, активно питаясь растениями, а осенью (опадают листья, идут дожди [6]), когда приходит время становиться куколкой, теряет энергию и аппетит («История Гусеницы»)). Однако, в отличие от авторов познавательной сказки как таковой, ориентирующихся в первую очередь на образовательные цели, Заходер представляет научные факты в духовно-нравственном контексте, отдавая приоритет именно бытийной проблематике. Исследование природы не только формирует сюжетную основу философской сказки («…тут-то наша сказка и началась!») [6, с. 260], но и, что более важно, предоставляет писателю опорную точку для дальнейшего рассуждения мировоззренческого характера: например, дружба с существом, для которого характерно развитие с превращением (головастик – лягушка), побуждает Русачка отправиться на поиски собственного Я, в процессе которого герой знакомится с другими обитателями леса и начинает лучше понимать свои желания и потребности («…не наше это дело – по деревьям лазить» / «…других обижать!» [6, с. 225]) («Русачок»); стадии преображения Гусеницы соотносятся с этапами обретения истинного смысла жизни («История Гусеницы»); описание взаимовыгодного сосуществования животных трансформируется в историю о встрече с родной душой («Отшельник и Роза»).

Уже в предисловии раскрывается мысль об этической ценности познания: звери сочиняют сказки о себе в надежде, что «…когда люди их лучше узнают, они станут к ним добрее» [6, с. 221]. Заходер апеллирует к принципу, актуальному для построения гармоничных отношений и в системе «человек – природа», и внутри общества: искренний интерес к Другому, стремление узнать о нем больше является первым шагом к взаимному пониманию и уважению. При должном внимании любознательного индивида объекты изучения могут раскрываться с неожиданной стороны. Так, внешне непривлекательная жаба оказывается добрым и полезным существом, защищающим сад от вредителей; писатель демонстрирует, что получение новой информации способствует не только обогащению кругозора и формированию научной картины мира, но и развитию эмпатии и усвоению традиционных нравственных ценностей. В сказочном мире Заходера каждый может получить шанс на реализацию духовного потенциала. В произведении «История Гусеницы» писатель утверждает необходимость выхода за пределы удовлетворения исключительно базовых потребностей для полноценного становления личности. Например, он подчеркивает ограниченность главной героини с помощью приема повтора: прожорливая Гусеница неоднократно называет новые для нее объекты (небо, лес) своей любимой едой – «крапивой» [6, с. 239], что оказывает комический эффект и побуждает читателя дистанцироваться от подобного типа поведения. В процессе познания природы индивид открывает для себя таинственную и чудесную сторону мироздания [6], вновь обретая связь с бытием: даже нечаянное соприкосновение с красотой ранее неизведанного мира пробуждает в героине неосознанное стремление к большему. Изначально деструктивная цель Гусеницы съесть весь лес (а обретенная способность к целеполаганию уже свидетельствует о некоторой внутренней эволюции) с течением времени обращается в тоску о прекрасном. Морально тяжелый опыт смерти и перерождения способствует кардинальному переосмыслению ценностей и окончательному духовному преображению: получившая крылья Бабочка хочет просто любоваться миром – истинно свободный человек стремится к добру и красоте. Заходер не отказывает героине в шансе на новую жизнь, убеждая адресата в значимости для мироздания каждого живого существа: для ласкового доброго солнца «все равны» [6, с. 243]. Обращение к научным данным подтверждает мысль писателя о существовании неразрывного всеобщего единства. Так, внезапное исчезновение одного элемента (кошка) из экосистемы приводит к хаосу и опустошению (мыши уничтожают гнезда шмелей, те не могут опылять растения, что приводит последних к вымиранию) («Сказка про всех на свете»). При этом автор представляет данную ситуацию не только через призму рационального, но и в контексте этики и аксиологии, апеллируя к читательскому чувству справедливости и способности сострадать: робкий, незаслуженно обиженный и изгнанный из общества Котенок вызывает больше сочувствия, чем агрессивный главный герой. Биологический закон оказывается иллюстрацией, наглядным воплощением универсального принципа устройства бытия, истинность которого подтверждается одновременно логикой и интуицией.

Специфика научно-познавательного аспекта философской сказки проявляется не только на сюжетно-образном уровне. Сам способ представления соответствующей информации отвечает реализации образовательной и воспитательной функций произведений, посвященных решению «вечных» вопросов. В данном отношении ключевой особенностью поэтики цикла Заходера является установка на коммуникацию, причем устную – в предисловии прямо указывается факт «рассказывания» сказок, называются конкретные герои-повествователи (например, Камбала, Ученый Скворец) и определяется главный адресат (люди; в этом отношении исключение представляет сказка «Серая Звездочка», адресатом которой формально оказывается Ежонок – воплощение детского характера). В произведении «Серая Звездочка» писатель моделирует ситуацию живой беседы взрослого и ребенка. Психологически достоверное, лишенное идеализации изображение взаимодействия характеров (ворчливый, уставший отец и любопытный, нетерпеливый сын) выявляет необходимость общения в процессе усвоения знаний и отмечает роль старшего поколения в нем. Будучи носителем информации и представителем определенного мировоззрения, взрослый учит ребенка ориентироваться в мире, побуждая его к активному участию в разговоре: только совместное обсуждение проблемы, в том числе и научной, позволяет максимально подробно и точно изучить объект интереса (в определенный момент Ежонок сам задает вопросы, помогая отцу дополнить рассказ), определить его место в иерархии ценностей («…у нее [жабы] чистая совесть – ведь она делает Полезное Дело!» [6, с. 231]) и найти способы выражения мысли, наиболее адекватные психолого-возрастному уровню собеседника. Так, на протяжении всего цикла в текст активно включаются элементы разговорной речи, способствующие некоторому упрощению языка повествования в соответствии с потребностями адресата и оказывающие своеобразное влияние на реализацию познавательной функции. Например, если некоторые процессы и явления природы описываются Заходером очень подробно, будучи основой для построения сюжета в целом, то другие, не менее важные, приближаются к статусу непроизвольно упомянутых деталей, появление которых более свойственно ситуации непосредственного общения [7]. В сказке «История Гусеницы» подобным образом встречается описание Улитки: «…она старше всех на свете – ей было два, а то и три года – и она много повидала на своем веку» [6, с. 237]. Обращаясь к очевидному для адресата оксюморону «долгая жизнь – три года», повествователь, однако, не освещает факт подробно, будто не придавая значения данной информации и полагая её общеизвестной, и тем самым обманывает читательские ожидания. В результате этот прием позволяет автору не перегружать сказку избыточным количеством научных данных, не лишая при этом произведение информативности, и способствует лучшему запоминанию изученного, апеллируя к эмоциональному восприятию адресата.

Подобным образом в данном цикле функционируют элементы языковой игры, в целом характерной для философской сказки [4]. Например, описывая деятельность Судака, Заходер приводит синонимичный ряд идиом («…то лясы точит, то ерунду мелет, то чепуху несет…» [6, с. 245]), будто предлагая читателю самостоятельно найти обобщающее слово, причем связанное с именем героя сказки («судачить») («Почему рыбы молчат»). Подобное обращение к внутренней форме слова для изображения реального существа не только позволяет наиболее ярко охарактеризовать персонажа и способствует реализации развлекательной функции произведения, но и помогает ребенку открыть для себя творческие возможности родного языка и соприкоснуться с отраженной в нем картиной мира (идея оксюморонной номинации данной рыбы через глагол говорения не может исходить от внутренней формы, например, английского *pike perch*, части которого по отдельности называют другие виды рыб (щука, окунь) и объекты типа наконечника, копья / жерди, насеста). На протяжении всего цикла исследование материала естественных наук неоднократно соприкасается с логико-лингвистическими экспериментами, оформленными в виде загадок («…в перьях, беленькая… плачет жалостно-прежалостно: «Чаю! Чаю!» [6, с. 246]), упражнений на поиск лишнего (например, определить, кто из названных рыб существует на самом деле: Рыба-Пила, Рыба-Гвоздь, Рыба-Подкова [6]) или проведения аналогии (герои ищут Алый город – Коралловый риф [6]). Писатель не только излагает сведения

об окружающем мире, но и предлагает ребенку рассмотреть данные явления с иной, неожиданной точки зрения, разрушая привычные связи и обогащая их элементы новыми смыслами, что включает процесс познания в контекст бытийной проблематики, побуждает читателя к исследованию законов природы и одновременно определению глубинных универсальных связей мироздания и человека, запечатленных в самой культуре.

В итоге можно сделать вывод, что обращение Б.В. Заходера к материалу естественных наук в контексте философской сказки не только способствует расширению кругозора адресата и формирует сюжетно-образную основу произведения, но и позволяет представить систему идей и ценностей автора на конкретных примерах: универсальность законов нравственности утверждается объективным состоянием природы. Заходер подчеркивает необходимость познания для духовного развития личности и поддержания гармонии в отношениях человека, общества и бытия, а также выявляет ключевые факторы плодотворности этого процесса. Установка на коммуникацию, совместную интеллектуальную и творческую работу взрослого и ребенка, выраженная на разных уровнях поэтики сказочного цикла, определяет эффективность реализации образовательной и воспитательной функций, обуславливая феномен преемственности знаний, идей и ценностей. Таким образом, творчество Заходера подтверждает возможность реализации научно-познавательного аспекта в философской сказке и раскрывает значимость исследования окружающего мира как одного из доступных человеку способов постижения тайн мироздания.

Библиографический список

1. Овчинникова Л.В. *Русская литературная сказка XX века (история, классификация, поэтика)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2001.
2. Мещерякова М.И. *Русская детская, подростковая и юношеская проза 2 половины XX века: проблемы поэтики*. Москва: Мегатрон, 1997.
3. Октябрьская О.С. *Формирование и развитие жанровой системы в русской детской литературе 1920–50-х годов*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2017.
4. Тихомирова А.В. *Жанровые особенности философской сказки в русской литературе второй половины XX – начала XXI в.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ярославль, 2011.
5. Лагузова Е.Н., Мартынова Е.Н. Особенности наблюдений младших школьников над употреблением фразеологизмов в художественном тексте (на примере произведений Б. Заходера). *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 6: 77–81.
6. Заходер Б.В. *Избранное: Стихи, сказки, переводы и пересказы*. Москва: Премьера, Астрель, АСТ, 2001.
7. Эйхенбаум Б.М. Как сделана «Шинель» Гоголя. *О прозе:* сборник статей. Ленинград: Художественная литература, 1969: 306–326.

References

1. Ovchinnikova L.V. *Russkaya literaturnaya skazka XX veka (istoriya, klassifikaciya, po`etika)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
2. Mescheryakova M.I. *Russkaya detskaya, podrostkovaya i yunosheskaya proza 2 poloviny XX veka: problemy po`etiki*. Moskva: Megatron, 1997.
3. Oktyabr'skaya O.S. *Formirovanie i razvitie zhanrovoj sistemy v russkoj detskoj literature 1920-50-h godov*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2017.
4. Tihomirova A.V. *Zhanrovye osobennosti filosofskoj skazki v russkoj literature vtoroj poloviny XX – nachala XXI v.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2011.
5. Laguzova E.N., Martynova E.N. Osobennosti nablyudenij mladshih shkol'nikov nad upotrebleniem frazeologizmov v hudozhestvennom tekste (na primere proizvedenij B. Zahodera). *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 6: 77-81.
6. Zahoder B.V. *Izbrannoe: Stihi, skazki, perevody i pereskazy*. Moskva: Prem'era, Astrel', AST, 2001.
7. `Ejhenbaum B.M. Kak sdelana «Shinel'» Gogolya. *O proze:* sbornik statej. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1969: 306-326.

Статья поступила в редакцию 10.11.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-470-473

***Sukhikh O.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, National Research University of Nizhny Novgorod n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: ruslitxx@list.ru*

ANTITHESIS AS A PRINCIPLE OF CREATING LANDSCAPE IMAGES IN L. BORODIN'S STORY "THE YEAR OF THE MIRACLE AND THE SORROW". The article examines L. Borodin's story "The Year of the Miracle and the Sorrow" from the point of view of landscape images. The aim of the study is to identify the internal contrast of nature images in the work and to determine the functions of the antithesis technique in it. The method of complex analysis of the work is used, which allows considering the author's conceptual ideas and means of their artistic expression in unity and interrelation. The paper proves the conclusions about the fundamental importance of antithesis in the images of natural realities on the pages of the story. The writer creates internally contrasting images, which allows him to most properly realise the complex range of experiences of the character-narrator, to express the idea of the contradictory essence of nature itself, which is the source of both real and mythological beginnings. It also gives an opportunity to deepen the meaning of the title of the work, reflecting the author's idea of the unity of wonder and sadness in the narrator's soul.

Key words: **L. Borodin, "The Year of the Miracle and the Sorrow", landscape, antithesis, meaning of the title, character-narrator, psychological analysis**

***О.С. Сухих,** д-р филол. наук, доц., проф., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: ruslitxx@list.ru*

АНТИТЕЗА КАК ПРИНЦИП СОЗДАНИЯ ПЕЙЗАЖНЫХ ОБРАЗОВ В ПОВЕСТИ Л. БОРОДИНА «ГОД ЧУДА И ПЕЧАЛИ»

В статье рассматривается повесть Л. Бородина «Год чуда и печали» с точки зрения специфики пейзажных образов. Целью исследования становится выявление внутренней контрастности образов природы в названном произведении и определение функций приёма антитезы в нём. Используется метод целостного анализа произведения, позволяющий рассмотреть в единстве и взаимосвязи концептуальные идеи автора и средства их художественного выражения. В работе обосновываются выводы о принципиальном значении антитезы в образах природных реалий на страницах повести. Писатель создаёт внутренне контрастные образы, что позволяет ему наиболее адекватно воплотить сложный спектр переживаний героя-рассказчика, выразить идею противоречивой сущности самой природы, являющейся источником и реального, и мифологического начал. Также это даёт возможность углубить смысл названия произведения, отражающий авторскую идею единства чуда и печали в душе рассказчика.

Ключевые слова: **Л. Бородин, «Год чуда и печали», пейзаж, антитеза, смысл названия, герой-рассказчик, психологический анализ**

Творчество Л.И. Бородина лишь с конца XX века стало изучаться отечественным литературоведением. С тех пор появились диссертационные работы И. Казанцевой, Т. Рябовой, Н. Федченко, Л. Нестеровой, Т. Васильевой, Ю. Еремеевой, В. Дружининой, монографии И. Штокмана, В. Серафимовой и другие исследования. В этих трудах серьёзно и глубоко осмыслены нравственно-философские вопросы, поставленные в произведениях Л.И. Бородина, а также наиболее значимые черты их поэтики. В некоторых работах речь идёт и о повести «Год чуда и печали». Т. Васильева рассматривает тему суда и прощения в ней [1], но пейзаж специально не исследует. Ю. Еремеева в своей диссертации обращается к повести Л. Бородина «Год чуда и печали», в том числе рассматривает и пейзаж, отмечая слияние души героя с природой, одухотворяющую силу последней, сходство «состояний души героя, взявшего на себя печаль Ри, и Байкала – воплощение в реальности мифологического князя Байколлы, тревожащегося за подростка» [2, с. 35]. Кроме того, в работе исследовательницы отмечается символическое значение пейзажных образов как отражения вечных сил в масштабах Вселенной. Н. Федченко пишет о том, что отношение к природе в творчестве Бородина становится выражением значимых сторон русского менталитета [3]. В своей статье К. Кокшенева оценивает повесть «Год чуда и печали» как выражение яркости и красоты жизни, «прилепленности сердца к Байкалу» [4], однако не прибегает к подробному анализу текста. Отдельно необходимо сказать о статье И. Болдоновой, в которой анализируется образ Байкала в художественной литературе, в основном в поэзии [5], правда, повесть «Год чуда и печали» в ней не рассматривается, как и в книге А. Карнышева [6], где есть глава о восприятии Байкала художниками слова, среди которых упоминается и Л. Бородин.

Вместе с тем стоит отметить, что место и роль приёма антитезы в создании пейзажных образов в повести «Год чуда и печали» до сих пор не стали предметом специального литературоведческого исследования, чем и определяется научная новизна данной статьи. На наш взгляд, такое исследование является актуальным, поскольку анализ пейзажа выводит нас на тему человека и природы, которая не утрачивает своего значения уже много лет, а кроме того, повесть Л.И. Бородина «Год чуда и печали», безусловно, заслуживает внимания, потому что в ней художественно осмыслены проблемы прощения, нравственной ответственности, духовного становления и постижения красоты мира, которые тоже остаются актуальными. Целью нашей работы является анализ пейзажных образов и зарисовок в названной повести с точки зрения функций приёма антитезы, использованного при их создании. Этой целью определяются следующие задачи: рассмотреть внутренне контрастные образы Байкала, Мёртвой скалы, сосны, цветов, горы, тропы; определить их функции в изображении психологических состояний рассказчика, а также в осмыслении взаимосвязи реального и мифологического миров в повести; показать, как антитеза в пейзажных образах проецируется на антитезу в названии произведения.

Поскольку данная работа посвящена исследованию одного из художественных приёмов, помогающих автору создать глубокую и психологически убедительную картину переживаний рассказчика, выразить своё понимание природы, углубить смысл названия, то наиболее адекватным представляется нам метод целостного анализа произведения, который основывается на понимании художественного текста как органического единства формы и содержания.

В повести «Год чуда и печали» воспроизводится и творчески переосмысливается один из автобиографических моментов – «первая встреча с Великим Байкалом» [7]. Пейзаж в этом контексте является естественным и необходимым элементом художественного мира. Мы видим, как происходит для рассказчика открытие байкальской природы, её величия и красоты. По мнению исследователей, это одно из тех чудес, о которых говорит название повести, поскольку происходит «пробуждение природой духовности» [8, с. 145].

Пейзаж в повести является внутренне **антитетичным**, и эта его особенность просматривается на протяжении всего текста. Такой принцип изображения природы не случаен: он связан с и с **психологическим анализом**, и с **философией природы** Л.И. Бородина, и с общей **концепцией произведения, отражённой в его названии**.

Уже **изначальное впечатление главного героя от байкальской атмосферы противоречиво**. Когда рассказчик приближается к Байкалу и посёлку Маритую, то первое, что он ощущает, – это темнота (семья подъезжает к новому месту жительства ночью), незнакомый запах, шум, напоминающий сердитые вздохи, и холодный, «сырой» воздух. Как будто впечатления негативные, но они в то же время влекущие, как байкальский воздух: «… почему-то все время хотелось вдохнуть его как можно больше» [9, с. 11]. Темнота и холод, но не отталкивающие, а, наоборот, привлекающие, – это внутренне противоречивое свойство непривычной, новой обстановки являет собой параллель к последующему восприятию героем всего происходящего в мифологическом мире, предвещает события, а именно – участие рассказчика в развязке сюжета древнего предания, в истории драматичной и печальной, но настолько влекущей героя, что он не в силах не думать о ней, не может от неё отстраниться и не вмешаться в её ход. В дальнейшем мальчик чувствует, как его, хотя на улице тепло, будто охватывает холод, когда он осознаёт, что видел руки вместо ветвей сосны на Мёртвой скале. Но это не заставляет его держаться как можно дальше от странного места, наоборот, ему хочется приблизиться к сосне. Психологическое состояние рассказчика противоречиво: в нём соединяются и страх, и волнующее предчувствие чего-то нового, неизведанного. Мёртвая скала, сосна, ощущение холода – всё это неоднозначно, внутренне противоречиво, потому и порождает у мальчика совершенно **разные, но при этом сочетающиеся друг с другом эмоции**.

Антитеза прослеживается в изображении внешнего облика Байкала. Когда рассказчик впервые видит озеро, то сначала оно покрыто туманом и представляется ему как «сплошное белое ничто» [9, с. 15], и это символично, поскольку для него Байкал – это пока что-то непознанное, непонятное, неразгаданное. Когда же мальчик подходит к воде, то вырисовывается уже предметный образ: вода видится ему зеркалом, и это тоже символично. **Зеркальность станет концептуальным принципом построения сюжета повести**. Текст строится на художественной параллели между реальным и мифологическим мирами, и образы, события действительности отражаются в жизни мира, существующего на Мёртвой скале и открывшегося главному герою. Они и похожи, и контрастны. Колдунья Сарма, не умеющая прощать, становится зеркальным отражением травницы Васиной, внешне очень похожей на неё, но совершенно иной по характеру: воплощающей в себе добро, милосердие. Печальная девочка Ри – «зеркало» Риммы, живущей обычными детскими заботами и радостями. Не прощённый Сармой князь Байколла – отражение Белого Деда, прощённого старухой Васиной. Да и вообще, образы, существующие в предании, рассказанном герою девочкой Ри и Сармой, – отражение реалий действительности. Так что изображение «зеркала» байкальской воды в экспозиции явно не случайно: оно уже с самого начала истории предвещает такую игру отражений – образов и сходных, и одновременно противоположных. Вязкость тумана и плоскость зеркала – эти противоположные образы **отражают изменение восприятия** рассказчиком не только байкальской природы, но и хода событий, к пониманию которых он приближается постепенно, для него всё в мифологическом пространстве как будто обретает всё более определённые очертания. Но и зеркало – это ещё не окончательное впечатление героя о Байкале.

Зеркальная гладь воды воспринимается рассказчиком как «застеклённое пространство, не выдававшее своей подлинной сути» [9, с. 16]. Стекло – это нечто одномерное, плоское, однако такой **внешний облик воды противопоставлен действительной её природе**. Когда мальчик дотрагивается до «стекла», то вода как бы расступается, пропуская его руку. Она лишь кажется неподвижной и плоской гладью, но за этим скрываются глубина, непознанное пространство. На подобной антитезе строится и образ Мёртвой скалы, где всё внешне кажется застывшим и безжизненным, но мальчика тянет приблизиться к этому миру и войти в него, как и опустить руку в воду, кажущуюся стеклом. Он видит за «плоскостью» многомерность, за статичной внешней оболочкой – волнующие события, драмы. Не случайно он способен заметить на скале странную сосну, хотя Сарма, которая провела там всю жизнь, убеждена, что никакого дерева нет – лишь каменная поверхность. Не случайно ветви сосны видятся ему руками, пара которых опущена в отчаянии, а вторая пара поднята в мольбе. Внешне это ветки, а по сути – руки, выражающие разные эмоции. По виду скала мертва – не зря выбран для неё соответствующий топоним, но по сути она скрывает в себе башню и целое мифологическое пространство, существующее в ней. И рассказчику удаётся проникнуть внутрь этого мира: как вода «расступается», пропуская его руку, так и башня в скале открывается для него, когда Сарма разрешает названому гостю войти к пленникам и поговорить с ними. Тогда он видит, что князь Байколла, девочка Ри, черный щенок – все они, хотя на первый взгляд пребывают в полусне, на самом деле подвержены живым эмоциям: отец и дочь переживают друг за друга, девочка искренне вдохновляется преданием, хотя изначально оба персонажа кажутся погружёнными в небытие, да и сама их печаль – это глубокое и болезненное чувство. Антитеза **внешней безжизненности и внутренней эмоциональности** отражена в образах скалы, сосны, воды, и она же – в образах Ри и Байколлы. А рассказчику суждено увидеть, познать и почувствовать эту противоречивость и природы Мёртвой скалы, и своих новых знакомых. Ему открывается, что внешняя картина может не совпадать с внутренней.

Герой, впервые увидев зеркальную гладь Байкала, испытывает непреодолимое желание разбить «зеркало» воды, и это символическое действие, ведь впоследствии он разрушит установленный Сармой ход событий, всколыхнёт жизнь в безжизненной на первый взгляд башне, где до него преобладали сон и печаль.

Если в первый день «знакомства» Байкал выглядел ровным зеркалом, то на следующее утро рассказчик увидел его совсем другим: «… темно-синяя рябь металась туда-сюда» [9, с. 28], а потом уже волны бились о каменистый берег. И это тоже напоминает знакомство героя с Мёртвой скалой и её обитателями: сначала неподвижность, застывшая картина – потом буря эмоций Сармы и горькие переживания Байколлы и Ри, их неизбывная печаль, которая, как поднявшаяся волна, обрушивается на рассказчика и захлёстывает его эмоциями: состраданием, желанием помочь. Не случайно Байкал, по мнению исследователя, ассоциируется с «житейским морем» [2, с. 36].

Перед знакомством с мифологическими персонажами, с миром Мёртвой скалы рассказчик видит Байкал царством синей воды и коричневых скал, перед ним картина необыкновенной красоты, которая даже даёт ощущение возможности полёта, чувство чудесного слияния с прекрасным, «общения души с красотой мира» [9, с. 42]. А после того как герой узнаёт о печали старика и девочки, слышит угрозы Сармы, на следующее утро он просыпается с тяжёлым чувством и видит **картину, контрастную прежней**: весь мир как бы утонул в «хмурой серости», краски будто пропали. С одной стороны, это объясняется вполне материалистически: тучи заволакивают небо. С другой же стороны, это и отражение печали обитателей Мёртвой скалы, и воплощение горького чувства, которое вызывает она у рассказчика, всей душой желающего помочь старику и девочке, но не знающего, как это сделать. Поэтому символично, что серо-чёрные тучи движутся именно со стороны Мёртвой скалы.

Далее рассказчик впервые видит, что такое вал, порождённый суровым ветром Баргузином: чёрные «горбы» волн, которые в ярости и бешенстве обрушиваются на неподвижные камни берега. Такое контрастное сочетание **мощного движения и абсолютной статики** способно вызвать трепет. Но эта картина не ужасает героя, поскольку он чувствует, что «нет между берегом и волной ни вражды, ни игры, а есть работа, у каждого своя» [9, с. 69]. Каждая сторона играет свою, предначертанную ей роль, и роли эти противоположны друг другу: волны бушуют, камень же недвижим и бесстрастен. Сходство с этой ситуацией можно увидеть в отношениях между Сармой и пленниками. Она яростно обрушивает на них свой гнев, как высокие волны на берег, а они, как прибрежные камни, хранят спокойствие, покорно принимают этот вал и выдерживают его. При этом между героями уже давно нет прежней вражды. И колдунья, и её жертвы как будто действуют по негласным правилам, порождённым не их сознанием и эмоциями, а вечными закономерностями жизни. Сарма, как выясняется к концу повествования, и хотела бы простить пленников, но не может, ей суждено вечно переживать горе и гнев. Байколла и хотел бы искупить вину, но тоже не в состоянии это сделать, и ему суждено вечно сожалеть о гибели Марита и о том, что племя вынуждено было покинуть счастливую Долину Молодого Месяца. Рассказчик ин-

туитивно угадывает, чувствует эти «роли» персонажей, как сумел почувствовать и «взаимоотношения» волн и береговых камней.

Байкал во время Баргузина привлекает главного героя: он вместе с друзьями находит и прячет плот, принесённый волнами, ему интересно, он оживлён, увлечён и даже не боится прибоя и холода. Но это соприкосновение со стихией влечёт за собой роковые последствия: герой тяжело заболевает. Точно так же и соприкосновение с тайной Мёртвой скалы противоречиво сказывается на жизни мальчика. С одной стороны, благодаря этому он находит первую любовь, проявляет настоящее мужество и становится взрослее. С другой – на него обрушивается невыносимая печаль, заставляющая даже думать о погружении в небытие. Полнота и внутренняя **противоречивость этой психологической картины** достигается автором во многом за счёт имманентной **контрастности пейзажных образов** и мотивов.

Когда рассказчик, выздоровев после болезни, вновь видит Байкал, то голубовато-зелёная вода спокойна, ровна, красива, и это рождает в душе героя умиротворение, но в то же время он не может не думать о том, что под этой ровной гладью – бездна, скрывающая в себе безжизненную тьму и холодный покой. Внутренняя контрастность этой картины проецируется на сочетание и сосуществование реального мира, в котором царит цветущее лето, и мира мифологического, в котором – замогильная печаль. Эта ассоциация рождается в сознании самого рассказчика: «… по мрачной ассоциации с водяной бездной мысль вернулась к Мёртвой скале, к ее узникам, погребенным заживо» [9, с. 76].

Антитеза есть и **в разных трактовках происхождения великого озера**. В башне на Мёртвой скале рассказчик слышит от Ри предание о том, как великан Сибир дал людям место для жизни: он забросил на небеса ледяной горный хребет, на месте которого и возникла Долина Молодого Месяца, а потом Сарма растопила ледники и залила её водой. А в школе он же слышит, как прилежная ученица Римма объясняет всё согласно словам учительницы и параграфу учебника: когда-то, много миллионов лет назад, тектонический процесс вызвал трещину в земной коре, и она заполнилась талой водой. И оба раза девочка свято верит, что озвучивает истину. Первая версия имеет характер фантастики, но она возвышенна, поэтична, поражает воображение. Вторая поддержана наукой, рациональна, но слишком обычна, лишена чудесного начала, поэтому рассказчик не может её слышать, тем более из уст Риммы.

Автор использует при создании пейзажа также антитезу зимы и лета, которая напрашивается благодаря естественной противоположности этих времён года. Однако в понимании писателя зима и лето не только противопоставлены, но и неразрывно связаны, поскольку зимняя природа как будто становится колыбелью будущего разнообразия проявлений жизни: «В белом бесцветии зимы накапливаются, зреют и выспевают цвета байкальской воды» [9, с. 108]. Внешне – лишь холод, неподвижность, тогда как внутри – целый мир, незаметный до поры. И это вновь напоминает о Мёртвой скале, которая, на первый взгляд, является лишь грудой безжизненных камней, но внутри скалы – башня, где пленники страдают от печали и вины, однако оживляются от ярких воспоминаний, где Ри радуется цветам, в её душе зреет желание жить, а впоследствии Байколла со светлым чувством осознаёт, что его дочь вновь живёт по-настоящему.

Есть в повести также антитеза яркой осени и начала зимы, когда краски природы как будто «прибиты» морозом: «Байкальская осень не успела отгореть всеми красками, как по краскам ударил мороз и упал снег» [9, с. 166]. Это происходит как раз в тот период, когда в начале учебного года рассказчик встречает в школе Римму. Сначала он счастлив, его мироощущение обретает новизну и яркость, поскольку он рад видеть эту девочку, живущую полной жизнью. Но радость, красочность эмоций быстро гаснут из-за тяжёлой печали, давящей на душу рассказчика и как будто замораживающей все краски жизни, которыми можно наслаждаться. Вновь мы видим, что **контрастность природной картины соотносится с контрастностью эмоций главного героя**.

Противоречив и образ горы в повести. Высота гор, которые впервые видит рассказчик, вызывает у него внутренне контрастное впечатление: с одной стороны, он движим желанием взобраться на вершину, а с другой – его охватывает страх. Высота громад, окружающих ущелье, порождает у мальчика мысль о том, что «горы существуют для того, чтобы на них взбираться» [9, с. 13]. Причём ему представляется, что это можно делать, только опираясь на собственные силы, без альпинистского снаряжения и разного рода приспособлений. Однако в то же время высота, крутизна склона, пустота внизу пугают его до одышки и спазмов. Этот эпизод в самом начале повествования становится предвестием событий, которые произойдут впоследствии. Подъём на гору символически отражает то «чудо взросления», которое переживёт рассказчик, когда на удивление Сарме вмешается в происходящее на Мёртвой скале, спасёт Ри от однообразного и грустного существования, взяв на себя груз печали. В то же время страх, затрудняющий дыхание, тоже символичен, ведь высокий поступок потребует самопожертвования, и герой испытает ужасное отчаяние, доходящее до нежелания жить. **Гора становится символом испытания, в котором есть и упоение, и горечь**.

Сходными смыслами наполнен и **образ таёжной тропы, тоже внутренне антитетичный**: «Тропа петляла, извивалась, то задираясь кверху, то скатываясь вниз…» [9, с. 144]. Тропа, дорога (эти понятия хотя и не идентичны, но взаимосвязаны и входят в одну «ментальную парадигму» [10]) в художественном произведении практически всегда вызывает ассоциацию с жизненным путём. В повести Л. Бородина это не столько фактическая судьба рассказчика, сколько его психологический, эмоциональный путь. Дорога – это всегда динамика, перемены, а кроме того, «соединение различных пространств» [11, с. 29]. В этом смысле важно в повести упоминание верха и низа. «Вверх» и «вниз» – эти направления символичны: они **обрисовывают «синусоиду» переживаний рассказчика**. Стремление уверить самого себя в том, что «руки» сосны представляют собой лишь фантазию, – и осознание того, что это реальность; радость от общения с девочкой и горечь от невозможности ей помочь; счастье от того, что Ри свободна и может жить по-настоящему, – и горе от того, что разрушена их обоюдная духовная связь. Всё это **мучает рассказчика, но и составляет опыт его взросления**. Это дорога, которая противоречива, но без сочетания противоположностей она была бы однообразна и скучна.

Антитеза в изображении природы присутствует и в предании, рассказанном Ри. Оно о людях далёкого прошлого, живших в природном мире и по законам этого мира. Природа даёт им жизнь и счастье: в океане они ловят рыбу, в тайге охотятся, из дерева делают подарки друг для друга. Но природа же становится источником смерти: появляется она из океана и жестоко преследует племя. Герои предания, четверо братьев: Баргуззи, Бурри, Ольхонна и Байколла – жертвуют собой, отдавая себя в руки беспощадной смерти, но впоследствии они вечно живут в природных реалиях – это ветры, остров, озеро.

Большое значение в повести приобретает образ цветов, подаренных рассказчиком Ри. С одной стороны, это общепринятый жест: мальчик дарит цветы девочке – знак внимания и симпатии. С другой стороны, в этом есть нечто большее – желание хотя бы ненадолго развеять ту печаль, которой окружена и скована Ри. **Образ цветов приобретает двойственный смысл** в этом эпизоде. Он несёт в себе и радость, и грусть, букет порождает и светлое чувство, и душевную боль. Цветы вызывают у девочки живейшую реакцию: она не просто наслаждается красотой, она вспоминает цветущую Долину Молодого Месяца в счастливые времена, когда вокруг царили добро, красота, взаимопонимание, когда гармония человеческих отношений ещё не была нарушена. Но эти же воспоминания порождают и душевную боль от того, что это потерянный рай, ведь прекрасное прошлое невозвратимо, после того как произошёл роковой конфликт и погиб младший сын Сармы Марит. Цветы напоминают Ри о настоящей жизни, и это пробуждает её, но и приводит в отчаяние, ведь эта жизнь ей недоступна. Образ цветов имеет и иной аспект. С одной стороны, цветы по берегам Байкала те же, что были и во времена древнего предания: девочка с радостным удивлением узнаёт саранки, кукушкины сапожки, ирисы. Даже их названия не изменились. А с другой стороны, этими растениями любуются уже совершенно другие люди. Цветы символизируют **единство прошлого и настоящего, изменчивого и неизменного**, отражают вечную сущность прекрасного и живого начала, характерного для природы и неподвластного течению времени. Рассказчик же становится связующим звеном между прошлым и настоящим, когда приносит цветы для Ри и пробуждает её воспоминания. **Его душевное состояние тоже двойственно**: он радуется, видя улыбку девочки, но и грустит, понимая, что она страдает от невозвратимости прежней жизни.

Внутренняя антитетичность пейзажных образов в повести определяется и тем, что они **принадлежат и к мифологическому, и к реальному мирам**. Поэтому образы природы являются связующими элементами между двумя сюжетными линиями, одна из которых связаны с жизнью героя в посёлке, а другая – с его пребыванием в скрытом от других мире Сармы, Байколлы и Ри. Мёртвая скала – это реальный элемент ландшафта, весьма непривлекательный. К её холодным каменным уступам предпочитают не приближаться, считают скалу гиблым местом, но в ней оказывается башня, скрывающая мистическую тайну, о которой не ведают люди, в ней – целый мир, который открылся лишь рассказчику. Скала является и мёртвой (в обыденной действительности), и живой (в мифологической истории). Перед глазами героя оказывается сосна с двумя разнонаправленными парами веток – так она выглядит в реальном мире, но в мифологическом пространстве это две пары рук, положение которых выражает противоположные эмоции: опущенные руки – безнадёжность, воздетые к небу – надежда. Сосна, как и скала, является сочетанием неодушевлённого (в обычном пространстве) и одушевлённого (в мифологическом мире) начал. Рассказчик приносит Ри цветы, которые растут на берегах Байкала, но оказывается, что они принадлежат и Долине Молодого Месяца. В посёлке пойманную змею отпускает Юрка благодаря старухе Васиной, а на Мёртвой скале рассказчик протягивает руку к змее. С образом змеи и в реальном, и в мифологическом мирах связаны мотивы опасности и избавления от неё. В реальности Юрка собирается убить змею, видя в ней зло, угрозу, однако Васина убеждает его, что это лишь живое существо, которое с помощью яда защищается, и не стоит проявлять к нему жестокость, – ситуация разрешается без эксцессов. В мире мифологическом опасность уже угрожает человеку: рассказчика должна укусить змея, причём он идёт на это по собственной воле, чтобы доказать способность на самопожертвование ради Ри. Но и здесь ничего трагического не происходит, поскольку Сарма довольствуется уже самим согласием героя протянуть руку навстречу смертельной опасности и превращает змею в ветку.

Как видим, образы природы в повести имеют отношение и к действительности, и к волшебному, мистическому началу, как и в самой жизни, **природа сочетает в себе привычное и неожиданное**, обычное и удивительное, она становится источником и вполне материальных реалий, и мифологических образов.

С этим связаны и разные точки зрения на происхождение озера Байкал: естественнонаучная версия школьных учебников и сказочно-мифологическая версия предания. Вроде бы вполне познаваемая, но до конца не познанная сущность Байкала порождает и материалистический взгляд, и мифологию. Природа есть и сама реальная жизнь, и одновременно чудо – такова **натурфилософская идея** Л.И. Бородина, выраженная в повести «Год чуда и печали».

Байкальский пейзаж, таким образом, наполнен различными смыслами, он символичен, он изменчив, и контрастность картин, образов отражает психологическое состояние героев, и прежде всего – смену впечатлений, переживаний рассказчика. Пейзаж становится в повести одним из важных **средств психологизма**. Можно сказать также, что пейзаж, взаимосвязанный и с реальностью, и с мифологией, – это в произведении Л.И. Бородина своеобразный мост между двумя непохожими мирами, события в которых складываются в две сюжетные линии, переплетающиеся в произведении благодаря образу рассказчика и пейзажным зарисовкам.

Автор, акцентируя внимание на природных контрастах, дополняет их антитезой в системе образов (не способная на прощение Сарма и прощающая Васина), контрастами сюжетными (линия событий построена на чередовании событий реальных и фантастических), контрастами психологических состояний главного героя (радость – и отчаяние, жажда жизни, познания нового, приключений – и полное нежелание существовать дальше в постоянной печали).

В целом приём антитезы становится одним из самых распространённых в повести и приводит читателя к наиболее **глубокому пониманию смысла названия** произведения, а заглавие – это маркер главной темы и авторской идеи. В названии повести Л. Бородина тоже есть внутренняя антитеза. Она связана с тем, что рассказчик, вспоминая о своей невыносимой печали, одновременно заново переживает и радость от чуда первой любви, от чуда природной красоты, чуда познания мира: «Но почему же, вспоминая и рассказывая об этой печали, я словно прикасаюсь к счастью, которого не мог оценить в свое время, но которое и теперь не потеряло своего тепла и света?!» [9, с. 181]. Хотя слова «чудо» и «печаль» нельзя назвать полностью антонимичными, но контекстуальными антонимами они в данном случае являются. Понятие «чудо» подразумевает под собой нечто удивительное, и эта необычность, неожиданность несёт в себе положительные коннотации, тем более в начале повествования рассказчик рассуждает о том, что чудо нравственно преображает человека. Слово «печаль» не несёт в себе негативной эмоциональной окраски, но сама его семантика порождает тяжёлые чувства. Таким образом, название повести – это тоже антитеза. И образы природы в тексте раскрывают, углубляют её, помогают читателю понять разные грани смысла названия, а соответственно – и концепции произведения.

Итак, приём антитезы является одним из основных художественных средств, использованных Л.И. Бородиным в повести «Год чуда и печали». В соответствии с поставленной целью и сформулированными задачами в данной статье были проанализированы проявления антитезы, изучены функции этого приёма в пейзажных зарисовках, представленных на страницах этого произведения. Такое исследование до сих пор не проводилось литературоведением, что позволяет говорить о научной новизне статьи. На наш взгляд, материалы данной работы могут иметь практическое применение в вузовских курсах по истории русской литературы, в школьном преподавании литературы XX в., а также могут послужить основой для дальнейшего изучения проблемы человека и природы в творчестве Л. Бородина.

Исследование описаний природы в повести «Год чуда и печали» позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, контрастные картины являются средством психологического анализа: они призваны наиболее полно и глубоко отразить амплитуду переживаний героя-рассказчика, который испытывает противоположные эмоции – печаль и радость, отчаяние и счастье. Во-вторых, образы природы соединяют реальный мир с мифологическим, поскольку имеют отношение к обеим составляющим художественного пространства. Антитеза помогает автору подчеркнуть также двойственность самой по себе природы, способной породить и реальное, и мифологическое. В-третьих, контрастность пейзажных картин проецируется на антитезу, скрытую в названии повести. Год чуда и печали – это внутренне противоречивое, сложное время в жизни рассказчика, которое отмечено противоположными эмоциями, они и контрастны, и взаимосвязаны и вместе представляют собой картину психологического взросления героя, становления его личности.

Библиографический список

1. Васильева Т.И. *Творчество Л.И. Бородина: особенности проблематики и поэтики*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Магнитогорск, 2007.
2. Еремеева Ю.А. *Духовно-нравственные основы творчества Л.И. Бородина*. Диссертация … кандидата филологических наук. Мытищи, 2021. 176 с.
3. Федченко Н.Л. *Проза Л.И. Бородина 90-х–2000-х годов. (Идейно-содержательный и стилистический аспект)*. Армавир, 2009. Available at: https://rummuseum.ru/lib_f/fedch02.php
4. Кокшенева К. Выпавший из поколения. Интеллигент и философия родины в прозе Леонида Бородина. *Русский переплёт*. Available at: http://pereplet.sai.msu.ru/text/borod.html
5. Болдонова И.С. Образ Байкала в литературе как способ постижения фундаментальных истин бытия. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2013; № 10: 147–151.
6. Карнышев А.Д. *Байкал таинственный, многоликий и разноязыкий*. Иркутск: Издательство БГУЭП, 2007.
7. Прищепова И. У нас на Байкале. *Наш современник*. 2017; № 9. Available at: https://reading-hall.ru/publication.php?id=20670
8. Казанцева И.А. Традиция осмысления православия в контексте «детской» темы в творчестве современных русских писателей. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 114: 140–147.
9. Бородин Л.И. *Год чуда и печали*. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1981.
10. Колесов В.В. Путь-дорога. *Учёные записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2017; Т. 159, Кн. 5: 1200–1213.
11. Мартишина Н.И. Аксиология дороги в российской культуре и её философско-художественная репрезентация. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020; № 2 (27): 28–33.

References

1. Vasil'eva T.I. *Tvorchestvo L.I. Borodina: osobennosti problematiki i po`etiki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Magnitogorsk, 2007.
2. Eremeeva Yu.A. *Duhovno-nravstvennye osnovy tvorchestva L.I. Borodina*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mytischi, 2021. 176 s.
3. Fedchenko N.L. *Proza L.I. Borodina 90-h-2000-h godov. (Idejno-soderzhatel'nyj i stilisticheskij aspekt)*. Armavir, 2009. Available at: https://rummuseum.ru/lib_f/fedch02.php
4. Koksheneva K. Vypavshij iz pokoleniya. Intelligent i filosofiya rodiny v proze Leonida Borodina. *Russkij pereplet*. Available at: http://pereplet.sai.msu.ru/text/borod.html
5. Boldonova I.S. Obraz Bajkala v literature kak sposob postizheniya fundamental'nyh istin bytiya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 10: 147-151.
6. Karnyshev A.D. *Bajkal tainstvennyj, mnogolikij i raznoyazykij*. Irkutsk: Izdatel'stvo BGU`EP, 2007.
7. Prischepova I. U nas na Bajkale. *Nash sovremennik*. 2017; № 9. Available at: https://reading-hall.ru/publication.php?id=20670
8. Kazanceva I.A. Tradiciya osmysleniya pravoslaviya v kontekste «detskoj» temy v tvorchestve sovremennyh russkih pisatelej. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 114: 140-147.
9. Borodin L.I. *God chuda i pechali*. Frankfurt-na-Majne: Posev, 1981.
10. Kolesov V.V. Put'-doroga. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; T. 159, Kn. 5: 1200-1213.
11. Martishina N.I. Aksiologiya dorogi v rossijskoj kul'ture i ee filosofsko-hudozhestvennaya reprezentaciya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 2 (27): 28-33.

Статья поступила в редакцию 14.11.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-473-476

Qinggele, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: qinggele6208@gmail.com*

THE USE OF VERB TENSES IN DIFFERENT STRUCTURAL COMPONENTS OF A FILM ANNOUNCEMENT. The article analyzes the use of verb tenses in the structural parts of a film announcement. The film announcement has several structural-compositional, grammatical, lexical and stylistic features associated with a small volume and the combination of the function of informing with the function of influence, inducement to action. The relevance of the study relates to the fact that in the modern world there is a demand for effective delivery of information to the addressee by minimal means, as well as with the recently increased attention of linguists to the text as an instrument of influence on the addressee, capable of inducing him to active own actions. The collected material (150 texts of film announcements published on the Internet) allows to study both aspects. It is found that the film announcement consists of several obligatory and optional components, the obligatory being the following four parts: title, lead, main part and conclusion. By comparing and analyzing the verbs in the different structural components of the film announcement,

it was concluded that verbs of all tenses are used in the film announcement, but the dominant tenses are identified in each of the structural parts: future tense forms in the title and lead, present tense forms in the main part, and past tense forms in the conclusion. The analysis has shown that the titles, which contain an element of the film's plot, have no past tense verbs in their composition.

Key words: **announcement, film announcement, headline, lead, verb tenses, influence function**

***Цингэлэ**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: qinggele6208@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В РАЗНЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТАХ КИНОАНОНСА

Статья посвящена анализу использования временных форм глаголов в структурных частях киноанонса. Киноанонс имеет ряд структурно-композиционных, грамматических, лексических и стилистических особенностей, связанных с малым объемом и с совмещением функции информирования с функцией воздействия, побуждения к действию. Актуальность исследования связана с тем, что в современном мире есть запрос на эффективное донесение информации до адресата минимальными средствами, а также с возросшим в последнее время вниманием лингвистов к тексту как инструменту воздействия на адресата, способному побудить его к активным собственным действиям. Собранный материал (150 текстов киноанонсов, опубликованных в Интернете) позволяет исследовать оба указанных аспекта. Установлено, что киноанонс состоит из ряда обязательных и факультативных компонентов, обязательными являются следующие четыре части: заголовок, лид, основная часть и заключение. Путем сравнения и анализа глаголов в разных структурных компонентах киноанонса получены выводы о том, что в киноанонсе используются глаголы всех временных форм, однако в каждой из структурных частей выявляются доминирующие временные формы: в заголовке и в лиде – формы будущего времени, в основной части – формы настоящего времени, в заключение – формы прошедшего времени. Анализ показал, что заголовки, в которых содержится элемент сюжета фильма, не имеют в своем составе глаголов в прошедшем времени.

Ключевые слова: **анонс, киноанонс, заголовок, лид, временные формы глагола, функция воздействия**

Виды и жанры информационных текстов различаются по объему, функциям, способам передачи и структурирования информации. Анонс имеет ряд структурно-композиционных, грамматических, лексических и стилистических особенностей, связанных, во-первых, с малым объемом, во-вторых, с совмещением функции информирования с функцией воздействия, побуждения к действию. Актуальность исследования связана, во-первых, с тем, что в современном мире есть запрос на эффективное донесение информации до адресата минимальными средствами, во-вторых, с возросшим в последнее время вниманием лингвистов к тексту как инструменту воздействия на адресата, способному побудить его к активным собственным действиям. Собранный материал (150 текстов киноанонсов) позволяет исследовать оба указанных аспекта.

Анонс, будучи информационно-воздействующим текстом малого объема, в настоящее время востребован и быстро развивается, однако, несмотря на большую распространенность этого вида текстов, структурные и лингвистические особенности анонсов культурного события, в том числе киноанонсов, изучены недостаточно. Предметом исследования являются грамматические особенности анонсирующего текста (на материале киноанонсов).

Цель исследования – выявить особенности использования временных форм глаголов в разных структурных компонентах киноанонса. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: изучить историю лингвистического изучения анонсирующих текстов в целом и киноанонса в частности, определить типовую структуру киноанонса, собрать эмпирический материал, выделить глагольные формы и классифицировать их в корреляции с разными структурных компонентами киноанонса, систематизировать и проанализировать полученные результаты.

Научная новизна исследования заключается в описании грамматики анонсирующего текста на примере киноанонса, а именно – в выявлении корреляции в использовании видо-временных глагольных форм со структурными компонентами киноанонса, что ранее не рассматривалось.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут использоваться в грамматике текста, в функциональной стилистике, в исследованиях языкового манипулирования.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов при создании анонсирующих текстов и в преподавании специальных курсов, посвященным информационной и воздействующей функциям публицистического текста.

В настоящее время существуют разные виды информационных текстов, отвечающие разным требованиям к передаче информации. Анонс отличается от других видов своим малым объемом и имеет ряд структурно-композиционных и стилистических особенностей.

Понятие «анонс» появилось недавно, традиционно подобные тексты считались разновидностью рекламного текста [1, с. 81] или заметки [2]. Первым обратил внимание на данный вид текста Т. Ван Дейк, который выделил его как одну из категорий новостного текста [3, с. 111–160]. Л.М. Майданова определяет анонс как «краткое сообщение, информирующее о предстоящем событии культурной жизни» [4, с. 53–54], анонс может выпускаться в виде афиши, статьи в СМИ или объявления по телевидению или радио. В нашей работе рассматриваются анонсирующие статьи, опубликованные в Интернет.

Киноанонсом называется новостной текст, который представляет собой рекламное объявление о готовящемся к показу фильме с элементами изложения фактов о нем, критики и призыва к просмотру кино [5]. Поскольку структурно-композиционные особенности киноанонса на современном этапе изучены недостаточно, кратко охарактеризуем три обнаруженных исследования.

Изучая структурную организацию немецкоязычных киноанонсов, М.Г. Алексеева и К.П. Осипян выделяют следующие структурные блоки: указание на жанр фильма; слоган фильма (если есть); собственно заголовок (название фильма); основной текст (сюжет фильма); дополнительная информация (сведения о режиссере, актерский состав, награды, возрастные ограничения, год выхода фильма в прокат, мнение критиков); различные указатели (на рекламных партнеров фильма, QR-коды для перехода на сайт фильма и т. д.) [6, с. 3–7].

С.А. Панченко при изучении структуры печатных киноанонсов в периодических изданиях «Теленеделя», «Артмозаика», и «Телемост» за 2005–2008 гг. указывает, что киноанонс может включать в себе такие информационные компоненты, как собственно заголовок (название фильма); дополнительная информация (описание сюжета фильма, его оценка); креолизованный оценочный компонент, условное обозначение жанра фильма; в незначительном количестве случаев – кадр из фильма [7].

В.А. Дмитриева сообщает, что киноанонс состоит из следующих основных структурных компонентов: заголовок (короткая фраза, начинающая текст, основная функция заголовок – заинтриговать читателя.); основной текст (конкретизированная сюжетная линия, идея фильма, способная убедить читателя посмотреть данное кинематографическое произведение); эхо-фраза (короткая фраза, завершающая текст и повторяющая ту же идею фильма, что и заголовок) [8].

Итак, всеми исследователями выделены заголовок и описание сюжета, которые можно считать обязательными в структурной организации киноанонса. Однако все проанализированные нами тексты, представленные на портале Кинотеатр.РУ, имеют более развернутую структуру и включают следующие компоненты: заголовок; лид (одно предложение или короткий абзац после заголовка); основной текст (изложение сюжета фильма, актерский состав, для сериалов – сюжет предыдущих сезонов); заключение (дата выхода фильма в прокат, ссылка на более подробную информацию).

Каждая из названных структурных частей имеет существенные отличия в лексико-грамматической организации, прежде всего в выборе видо-временных форм глагола. Приведем данные проведенного исследования.

Для анализа были отобраны 150 анонсирующих текстов, опубликованных в первой половине 2022-го года на портале Кинотеатр.РУ.

Заголовок киноанонса обычно выполняет номинативную и информирующую функцию, однако может решать задачу привлечения внимания к основному тексту. В первом случае заголовок включает название фильма, дату выхода в прокат / возвращении фильма или актера к зрителям, иногда – сведения о сюжете. В этом случае заголовок анонса имеет простую структуру, чаще всего представляет собой двусоставное простое предложение [9].

В «информирующем» заголовке в большинстве случаев используются глаголы в форме будущего времени, что естественно, поскольку анонс информирует о предстоящем событии. При указании конкретной даты события (выхода фильма в прокат) используются следующие глаголы в будущем времени: *выйдет (в прокат), пройдет (в кинотеатре), стартует, откроет, состоится* и др.

Отреставрированная версия «Любовь и голуби» выйдет в прокат 21 апреля.

Следует отметить, что двувидовой глагол *стартовать* часто употребляется в будущем времени с указанием конкретной даты. Поскольку семантика глагола *стартовать* указывает на продолжительность и повторяемость в определенный период времени, этот глагол используется только при сообщении о выходе сериалов: *Второй сезон «Засланца из космоса» стартует 26 января.* При анонсировании сериалов в заголовках употребляются в форме прошедшего

времени такие глаголы, как: *вернуться (к зрителям/ роли), продолжать* и т. п.: *Кирилл Жандаров вернулся к роли «Доктора Иванова»*.

Заголовок анонса может быть представлен односоставным простым предложением обычно это неопределенно-личная конструкция с глаголом *показать,* например: *«Бессмертных» Тиграна Кеосаяна покажут в День защитника Отечества.*

Другой вид заголовка – «интригующий», информативно недостаточный – направлен на то, чтобы побудить адресата прочитать основной текст анонса. В таком заголовке отсутствует дата выхода фильма в прокат. В этом случае часто используются односоставные неопределенно-личные конструкции с глаголом *показать* в будущем времени: «*Хрустальный» с Антоном Васильевым покажут на Первом канале*. Иногда «интригующий» заголовок представляет собой сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным, и в главной части могут быть представлены формы прошедшего времени: *Стала известна дата премьеры «Старика» с Джеффом Бриджесом.*

Особенностью «интригующих» заголовков является языковая игра. Такой заголовок часто строится с намеренным смешением актеров и персонажей (реального мира и мира анонсируемого фильма). В этом случае глаголы, раскрывающие элементы сюжета фильма, сочетаются с названием фильма, именами актеров или героев, иногда также с именем режиссёра, используются в формах будущего или настоящего времени.

Антон Васильев продолжит службу на Невском (Антон Васильев – актер, название фильма – «Невский»).

Кирилл Кяро и Рина Гришина почувствуют «Власть» в триллере Алексея Красовского (Кирилл Кяро и Рина Гришина – актеры, название фильма – «Власть».

Анна Михалкова запирает родственников в тюрьме в трейлере сериала «Исправление и наказание» (Анна Михалкова – актриса).

Имена актеров, особенно известных, гораздо чаще появляются в заголовке, нежели имена персонажей, замещая последние. В этом случае воздействующая функция (привлечение внимания адресата) преобладает над информативной, так как сообщение становится формально некорректным и даже провокационным (см. последний пример).

Более корректным является использование форм глаголов, которые создают речевую неоднозначность: *оказаться, выступить,* почувствовать и т. д.

Дмитрий Ульянов, Алина Сергеева и Александр Кобзарь окажутся в «Объятиях лжи».

Сравним два заголовка анонсов одного фильма: в первом случае представлен пересказ элементов сюжета без языковой игры, во втором – с намеренным смешением имен актеров и персонажей.

Сантехники Леха и Жека возвращаются в криминальный мир.

Сантехники Евгений Кулик и Алексей Кривеня пытаются заработать 5 миллионов в трейлере второго сезона сериала «Два» (Евгений Кулик и Алексей Кривеня – актеры).

Итак, несмотря на то, что анонс информирует о будущем событии, в заголовке анонса могут употребляться формы будущего, настоящего и (реже) прошедшего времени. В информативных заголовках отмечается преобладание форм будущего времени, в «интригующих заголовках» представлены все три временные формы, соответствующие тому или иному способу камуфлирования информации.

После заголовка в анонсирующем тексте следует лид. Лид – это начало сообщения, которое представляет собой одно предложение или абзац [10, с. 280]. В лиде обычно содержится ответ на такие главные вопросы, которые относятся непосредственно к описываемому событию: кто? что? где? когда?

В лиде также часто используются следующие глаголы в форме будущего времени: *показать, состояться, выйти (в прокат или на большие экраны), поступить (в прокат), открыть, будет транслироваться, начаться показы* и т. д.

Новый фильм Сергея Бодрова-старшего «Дышите свободно» выйдет на большие экраны страны 12 мая.

Как и в заголовке, так и в лиде анонса, часто встречается глагол *стартовать*, указывающий начальную дату показа сериала.

На «России» 14 февраля в 21:20 стартует многосерийная остросюжетная драма Сергея Комарова «Холодные берега. Возвращение».

Глаголы *представлять, показывать* и другие в форме настоящего времени появляются в лиде для передачи информации другого вида. Они часто используются в конструкции «А представляет/ показывает В», где «А» является кинокомпанией, кинопрокатчиком и т. д., а «В» – это часто премьера или трейлер фильма.

Кино-Театр.Ру представляет эксклюзивный фрагмент музыкального фильма «Голос любви» режиссера Валери Лемерсье («Королевский дворец!»).

Очень часто лид анонса является цитатой и вводится глаголом *сообщать* в форме настоящего времени.

Премьера второго сезона комедийного сериала «Девушки с Макаровым» с Павлом Майковым в главной роли состоится 31 января на телеканале ТНТ, сообщает его пресс-служба.

В лиде анонсирующих текстов нередко употребляется глагол в прошедшем времени, например: *сообщить, стать известным, анонсировать выход и др*.

Анимационная студия Illumination и кинокомпания Universal Pictures анонсировали выход четвертой части популярной мультфраншизы «Гадкий я».

Глагол *появиться, представить* и *показать* в форме прошедшего времени используются при анонсе показа трейлера фильма. В таком случае дата выхода фильма указывается в другой части тексте.

Видеосервис START показал трейлер комедийной антиутопии «Два Холма» режиссёра Дмитрия Грибанова («Гранд»).

Чтобы анонс стал более привлекательным, в лиде нередко указывают имена главных актеров и героев фильма, тогда в высказывании присутствуют глаголы в прошедшем времени: *сыграть (главную роль), вернуться к роли* и т. п.

Актриса Олеся Железняк впервые сыграла следовательницу в сериале «Орлинская», премьера которого состоится на ТВЦ 25 марта, сообщает пресс-служба телеканала.

После лида идет основная часть анонса, где обычно раскрывается сюжет фильма. Основная часть анонса в основном вводится с помощью следующих языковых средств: *по сюжету — это рассказ / история, о чем, сюжет/действие разворачивается / происходит где / когда, в центре сюжета окажется кто/ что, это история о чем, фильм / картина расскажет историю о чем, исходной точкой сюжета станет что, события фильма развиваются, фильм / проект расскажет о чем*… и т. д.

Действие происходит в 2016 году в Сирии.

В этой части в большинстве случаев используются глаголы в настоящем историческом времени, чтобы актуализировать прошедшие события.

При передаче сюжета фильма нередко встречаются глаголы в форме будущего времени. Таким способом у аудитории вызывают ожидание дальнейшего развития сюжета, которое довольно важно и полезно в воздействии на аудиторию.

В «Охоте на Архитектора» Семёнов продолжит службу в полиции на должности начальника уголовного розыска УМВД по Центральному району.

Прошедшее время глагола в основной части при пересказе сюжета употребляется для передачи прошедшего действия, которое произошло в предыдущих сезонах или до начала главного сюжета фильма, оно сообщает предысторию.

В первом сезоне герои вместе выбирались из зараженной Москвы, спасаясь от мародеров, озверевших от страха людей и «чистильщиков», которые без разбора убивают и больных, и здоровых людей.

По сюжету молодой врач Валентин Румянцев (Тикунов) пережил тяжелый разрыв с любимой девушкой Светланой (Лебедева), после чего перестал доверять женщинам.

В заключение анонса обычно сообщается более конкретная информация: дата выхода в прокат, литературная основа, ссылка для получения более подробной информации, состав актеров, бэкграунд-информацию проекта (информацию о режиссере, запускающей кинокомпанией, съемочной работе).

Довольно часто в заключение указание даты выхода в прокат вводится при помощи глаголов в форме будущего времени, например: *в российский прокат картина «Родители строгого режима» выйдет 14 апреля*. Данная информация присутствует в анонсе, но ее место четко не закреплено. Она может быть и в заголовке, и в лиде или в заключение.

В российский прокат фильм «Хинтерленд: город грехов» выйдет 3 февраля.

В заключение при указании состава актеров и режиссера обычно используют настоящее и прошедшее время глаголов: *в ролях сыграли, заняты, выступили, играют* и пр.

Помимо вышеназванных, в сериале также заняты Артём Федотов, Святослава Сагунова, Сергей Мардарь и другие актеры.

Ведущие роли в картине сыграли Муратан Муслу, Макс фон дер Грёбен, Лив Лиза Фрис, Марк Лимпач, Маттиас Швайгхёфер, Маргарет Тизель, Аарон Фриш, Стипе Эрцег и другие.

Для указания на литературную основу употребляется краткая форма причастия глаголов *основать / написать* в настоящем и прошедшем времени.

Сериал основан на одноимённом комиксе Питера Хогана и Стива Паркхауса, выпущенном издательством Dark Horse.

Информация о процессе производства фильма передается глаголами в прошедшем времени, так как эти действия произошли в прошлом, и они уже завершились, при этом нет зависимости от сюжета и сегодняшних действий.

Съемки картины проходили в Санкт-Петербурге и Старой Руссе.

Таблица 1

	заголовок	лид	основная часть	заключение
Глаголы в прошедшем времени	6	69	795	279
Глаголы в настоящем времени	36	122	1247	214
Глаголы в будущем времени	101	151	455	108

В самом конце анонса часто присутствует ссылка на более подробную информацию: *подробнее на Кино-Театр.РУ https://www.kino-teatr.ru/kino/news/y2022/3-22/27727/print/*

Результаты анализа представлены в табл. 1.

В заголовке в большинстве случаев используются глаголы в будущем времени при сообщении даты выхода, исполнении роли актером и указании части сюжета. Очень редко используется глагол в прошедшем времени. По сравнению с заголовком, в лиде употребление глаголов в настоящем времени представлено чаще, что связано с присутствием цитат. В основной части обычно используют глаголы настоящего времени для пересказа сюжета. В данной части глаголы в прошедшем времени употребляются чаще, чем глаголы в будущем времени. Это зависит от того, что в основной части присутствуют пересказы и комментарии актеров и режиссера. В заключение при сообщении даты выхода употребляют глаголы в будущем времени, для указания более подробной информации используют глаголы в настоящем времени. Когда рассказывается о процессе съемки фильма, обычно используют глаголы в прошедшем времени.

Таким образом, можно сделать вывод, что киноанонс состоит из ряда обязательных и факультативных компонентов, обязательными являются следующие четыре части: заголовок, лид, основная часть и заключение. В киноанонсе используются глаголы всех временных форм, однако в каждой из структурных частей выявляются доминирующие временные формы: в заголовке и в лиде – формы будущего времени, в основной части – формы настоящего времени, в заключение – формы прошедшего времени.

Анализ показал, что заголовки, в которых содержится элемент сюжета фильма, не имеют в своем составе глаголов в прошедшем времени.

Библиографический список

1. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка.* Москва, 2003.
2. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*. Available at: http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook686/01/about.htm
3. Дейк ван Т.А. Анализ новостей как дискурса. *Язык. Познание. Коммуникация.* Москва: Прогресс, 1989.
4. *Культура русской речи*: Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Флинта: Наука, 2003: 53–54.
5. Рогалева О.С. Современный киноанонс как тип текста: структурное и языковое оформление. *Коммуникативные исследования.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-kinoanons-kak-tip-teksta-strukturnoe-i-yazykovoe-oformlenie
6. Алексеева М.Г., Осипян К.П. Специфика реализации информационной и апеллятивной функций киноанонса (на материале современного немецкого языка). *Вопросы филологии и переводоведения в контексте современных исследований:* сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции. «Вопросы языковой динамики и лингводидактики: современные взгляды и научные исследования». Чебоксары: Чувашского государственного педагогического университета, 2019: 3–7.
7. Панченко С.А. *Лінгвістичні параметри кіноанонсу.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Днепропетровск, 2008.
8. Дмитриева В.А. Эффективность языково-стилистических приемов в киноанонсах. *Вестник МГУП им. Ивана Фёдорова*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-yazykovo-stilisticheskih-priemov-v-kinoanonsah
9. Синелева А.В. Структура заголовочного комплекса в новостном дискурсе СМИ. *Научный диалог.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-zagolovochnogo-kompleksa-v-novostnom-diskurse-smi
10. Киселев А.Г. *Теория и практика массовой информации: подготовка и создание медиатекста*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.

References

1. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva, 2003.
2. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati.* Available at: http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook686/01/about.htm
3. Dejk van T.A. Analiz novostej kak diskursa. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya.* Moskva: Progress, 1989.
4. *Kul'tura russkoj rechi*: `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Flinta: Nauka, 2003: 53-54.
5. Rogaleva O.S. Sovremennyj kinoanons kak tip teksta: strukturnoe i yazykovoe oformlenie. *Kommunikativnye issledovaniya.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-kinoanons-kak-tip-teksta-strukturnoe-i-yazykovoe-oformlenie
6. Alekseeva M.G., Osipyan K.P. Specifika realizacii informacionnoj i apellyativnoj funkcij kinoanonsa (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka). *Voprosy filologii i perevodovedeniya v kontekste sovremennyh issledovanij:* sbornik nauchnyh statej XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. «Voprosy yazykovoj dinamiki i lingvodidaktiki: sovremennye vzglyady i nauchnye issledovaniya». Cheboksary: Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2019: 3-7.
7. Panchenko S.A. *Lingvistichni parametri kinoanonsu.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Dnepropetrovsk, 2008.
8. Dmitrieva V.A. `Effektivnost' yazykovo-stilisticheskih priemov v kinoanonsah. *Vestnik MGUP im. Ivana Fedorova*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-yazykovo-stilisticheskih-priemov-v-kinoanonsah
9. Sineleva A.V. Struktura zagolovochnogo kompleksa v novostnom diskurse SMI. *Nauchnyj dialog.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-zagolovochnogo-kompleksa-v-novostnom-diskurse-smi
10. Kiselev A.G. *Teoriya i praktika massovoj informacii: podgotovka i sozdanie mediateksta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.10.11

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-476-478

***Glushak V.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: glushakvm@mail.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF LITHUANIAN LOANWORDS IN BRYANSK SUBDIALECTS. The article studies the relics of centuries-old interaction between East Slavic and Baltic tribes on the territory of the modern Bryansk region (Russia). The historical and socio-cultural factors, against the background of which the linguo-cultural interaction between Slavs and Balts took place, are described. Lithuanian-Slavic lexical parallels in the subdialects of the western Bryansk region, not belonging to the Russian dialects of early formation, are established. The thematic organization of Lithuanian loanwords in Bryansk subdialects is presented, and their semantic development is shown. The stylistic coloration of Lithuanian loanwords in East Slavic languages and dialects is described on the example of folk subdialects in the Bryansk region.

Key words: **Bryansk subdialects, baltisms, lituanisms, borrowings, language contacts**

***В.М. Глушак,** д-р филол. наук, проф., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: glushakvm@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИТОВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В БРЯНСКИХ ГОВОРАХ

В статье изучаются реликты многовекового взаимодействия восточнославянских и балтийских племен на территории современной Брянской области (Россия). Описываются исторические и социально-культурные факторы, на фоне которых происходило лингвокультурное взаимодействие славян и балтов. Установлены литовско-славянские лексические параллели в говорах западной Брянщины, не относящихся к русским говорам раннего формирования. Представлена тематическая организация литовских заимствований в брянских говорах, показано их семантическое развитие. На примере народных говоров на территории Брянской области описана стилистическая окраска литовских заимствований в восточнославянских языках и диалектах.

Ключевые слова: **брянские говоры, балтизмы, литуанизмы, заимствования, языковые контакты**

На территория современной Брянской области происходило многовековое смешение восточнославянских, польской и балтийских лингвокультур. С момента окончательного возвращения западных территорий современной Брянской области в 1686 году в состав Московского княжества, а впоследствии – Российской империи, контакты с польским и литовским населением практически прекратились. Сама территория превратилась в отдаленную провинциальную территорию, далекую от центра политических, социальных и культурных событий страны. В силу своего географического положения на границе с Украиной на юге

и с Беларусью на западе на территории Брянщины в этнографическом и лингвистическом отношении сложилась уникальная ситуация. Вплоть до середины XX века великорусский язык не оказывал какого-либо значимого влияния на говоры запада Брянской области, благодаря чему они смогли сохранить свой фонетический, грамматический строй и лексический состав. Ситуация начала меняться лишь во второй половине XX века с развитием мобильности общества, распространением средств массовой информации и введением всеобщего школьного образования с преподаванием на литературном русском языке [1–12].

Говоры, представленные в западных районах Брянской области, имеют особый статус и представляют собой отдельную группу южновеликорусского наречия [13, с. 3–7]. Этот фактор часто не учитывается, когда идет речь о говорах Брянской области, что приводит к заблуждению относительно их определенной гомогенности. Дело в том, что говоры западнее линии Сураж-Стародуб не относятся к русским говорам раннего формирования. Согласно диалектологическому атласу русского языка в говорах на западе Брянской области обнаруживаются характеристики среднебелорусского типа с чертами переходности к южнорусским [4, с. 6–7]. П.А. Расторгуев вначале считал, что говоры, на которых говорят в западных районах Брянщины, необходимо квалифицировать, скорее, как особый диалект белорусского языка, но позже квалифицировал их как южновеликорусские, но имеющие в своей основе множество белорусских черт [6, с. 14].

Говоры, представленные в западных районах Брянской области, можно отнести к так называемой трасянке, т. е. к контаминации фонетического и грамматического строя белорусского типа и преобладающего пласта лексики современного русского литературного языка [12, с. 192–193]. Тем не менее и по сей день словарный состав говоров содержит солидный объем белорусского лексикона со словами, заимствованными из балтийских языков, преимущественно из литовского (о литуанизмах в белорусском языке см. также [1; 8]). В тех редких исследованиях, в которых упоминаются балтизмы в брянских говорах, не учитывается факт принципиального различия говоров западных районов и говоров остальной территории Брянской области. Еще одним обстоятельством, позволившим говорам западной Брянщины долгое время оставаться «белым пятном» на поле исследования балтизмов в славянских языках, является отсутствие лексикографических данных из западного региона Брянщины в единственном авторитетном словаре балтизмов Ю. Лаучюте [5]. Справедливости ради следует сказать, что автор использовал данные исследования П.А. Расторгуева «Северско-белорусский говор» 1927 года, но упустил из виду его «Словарь народных говоров западной Брянщины», содержащий около 8 тысяч слов и вышедший в свет в 1973 году [6].

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что изучение периферийных диалектов и говоров русского языка позволяет выявить языковые признаки, свидетельствующие о межъязыковом контакте славянских и балтийских племен.

Цель настоящей статьи – выявить литовско-славянские лексические параллели в говорах западной Брянщины, не относящихся к русским говорам раннего формирования, представить их структуру и семантику, а также выявить особенности функционирования литуанизмов в условиях былого многовекового балто-славянского взаимодействия. Объектом исследования выступают лексемы брянских говоров, заимствованные из литовского языка.

Исследование направлено на решение следующих задач:

1) представить тематическую организацию литовских заимствований в брянских говорах;

2) описать семантическое развитие заимствованных литуанизмов в брянских говорах;

3) выявить стилистическую окраску литовских заимствований в брянских говорах.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем, в отличие от работ других авторов, описывается более полный инвентарь литовских заимствований в брянских говорах. Кроме того, впервые представлены лексемы, которые ранее не квалифицировались как литуанизмы.

Проведенное исследование имеет практическую значимость, так как ее результаты могут быть использованы для расширения диалектного словаря русского языка, а также для уточнения этимологии некоторых лексем русского языка.

Материалом для исследования послужили «Словарь народных говоров Западной Брянщины» П.А. Расторгуева [6], а также материалы языкового корпуса, составленные автором статьи в результате многочисленных полевых исследований в западных районах Брянской области (Гордеевка, Клинцы, Красная Гора, Унеча).

Для слов, не зафиксированных в словарях современного русского языка, но имеющих сходства с лексемами в литовском языке, определялась этимология и исключалось наличие слов с похожим значением в других языках, кроме языков сопредельных территорий – белорусском, украинском и польском, а также русских говоров, граничащих с балтийским ареалом. Особое значение уделялось тем лексическим соответствиям, которые зафиксированы только в западных говорах Брянщины и в литовском языке и отсутствуют в многотомном издании «Словаре русских народных говоров» [7]. Это с высокой долей вероятности свидетельствовало об литовских заимствованиях в западных говорах Брянской области.

Выявленные слова были сгруппированы по тематическому принципу, далее исследовалась возможность их общего родства. Кроме того, изучалось дальнейшее развитие структуры, семантики и функционирования литуанизмов в западном говоре Брянской области после прекращения тесных контактов с литовским населением путем сравнения объема значения заимствования в словарях литовского языка и говорах западной Брянщины.

Наличие балтизмов в славянских языках, граничащих с ареалом проживания литовцев и других балтийских племен, однозначно свидетельствует о многовековом балтийско-восточнославянском взаимодействии. Активное заимствование балтийской лексики в русские говоры завершилось с окончанием эпохи Великого княжества Литовского и Речи Посполитой в XVIII веке [2, с. 190–193]. Говоря о безусловных балтизмах в диалектах русского языка, следует отметить, что их подавляющее большинство относится к XIII–XVIII векам, когда часть восточнославянских племен находились в составе Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой. Но, по мнению А.Е. Аникина, нельзя исключать, что в дальнейшем возможно среди славянско-балтийских лексических параллелей некоторые слова могут быть определены как исконные балтизмы [2, с. 192]. В данном случае речь идет об устаревших косвенно родственных и непосредственно родственных словах из праславянской эпохи (не позднее VI в. н. э.) и периода славянизации восточными славянами балтийских племен (VI в. – начало I тысячелетия).

В этой связи уместно вспомнить указание В.Н. Топорова и О.Н. Трубачева [11] – обратить больше внимания на западные и юго-западные говоры России и при этом сделать особый акцент Брянщине. Несмотря на многовековые контакты людей, населявших брянские земли с представителями украинского, белорусского, литовского и польского населения, в настоящее время неславянские заимствования в брянских говорах малоисследованы. Некоторые исследователи отмечают, что именно в брянских говорах пласт балтийских заимствований представлен намного шире, чем это принято думать [3]. В то же время исследователь ограничивается лишь балтизмами, зафиксированными ранее, не приводя новых лексических данных.

До настоящего времени в различных говорах русского языка насчитывается около 70 надежных заимствований из литовского, латышского и других вымерших балтийских языков, при этом около 50 балтизмов приходится на брянские, смоленские, псковские и смежные с ними говоры. Существует мнение, что в диалектах русского языка можно выделить около 20 исконных балтизмов, из которых только 10 заимствований из балтийских языков зафиксированы в литературном русском языке. Считается, что они попали в русский язык из литовского и латышского языков в результате иррадиации через белорусский язык или напрямую из уже вымерших балтийских языков [10, с. 47]. А.Е. Аникин указывает на иррадиацию как более влиятельный фактор и отмечает тот факт, что особенно в брянских говорах сохранились некоторые заимствования или отдельные значения слов, которые более не присутствуют в других восточнославянских языках, а также произошло дальнейшее семантическое развитие заимствований из литовского языка [2, с. 194]. Проведенное нами исследование позволило выявить в западных говорах Брянщины 24 заимствования, которые не были ранее идентифицированы как возможные литуанизмы, и должны быть, тем не менее подвергнуты в дальнейшем более тщательному анализу, чтобы исключить их славянское или иное небалтийское происхождение: *балбатать/балматать, жлуктить* (в значении: пить много спиртного), *жычка, зьвигать, калоша* (в значении: штанина), *капач, качулка, каса* (в значении: поджелудочная железа, селезенка у животных), *клыгать, комин, курапа, лаицца, малматать/балбатать, мары, низграбы, падла, прать* (в значении: сильно бить, колотить), *рюсть/рють, сакатать, сесла, силять, сувалка, цурыть, шлюндра*.

В тематическом плане литуанизмы можно разбить на следующие подтипы: 1) традиционная экономика (строения, инструменты, приспособления, транспортные средства, предметы хозяйствования), 2) еда, 3) посуда и другие контейнеры, 4) наименования человека (внешность, черты характера, умственные способности, сообщества, 5) профессии, 6) наименования представителей животного и растительного мира, 7) наименования рыболовных принадлежностей, 8) глаголы, выражающие специфику речи человека, 9) глаголы движения (интенсивность действия, направленность перемещения в пространстве, 10) глаголы обозначения трудовой деятельности, 11) номинации природных и физических явлений, 12) номинации свойств предметов, 13) поведение человека, 14) одежда.

Тематические области, которые репрезентируют литовские заимствования в славянских языках, свидетельствуют о тесном культурном и бытовом контакте балтийских и славянских племен и народов. Тот факт, что в восточнославянских языках имеется очень мало литовских заимствований, объясняется общим природным окружением для всех племен, проживавших в балто-славянском ареале. Это обстоятельство А.Е. Аникин называет в качестве одного из факторов, которые осложняют дифференциацию древнебалтийской и древнеславянской лексики [2, с. 191].

Семантическое развитие заимствованных литуанизмов в говорах западной Брянщины совершается в нескольких направлениях:

а) сохранение полного соответствия значению литовского слова (*атоса, каса, курапа, лапик, пуня, ракло, рупить, рэзьвины, скирда, скрыня* и др.);

б) сохранение части значения литовского слова (*грынджолы, капач, мара, сувалка, цуры, шлуньня, шурпаты* и др.);

в) семантическое отклонение от прототипа (*арда, жлуктить, мулить, пелька, сесла, скабка, шлюндра* и др.);

г) в оппозиции с другими славянскими обозначениями литовские заимствования часто приобретают пейоративный оттенок (*даўбня, далдон, зьвигать, лаицца, марматать, ракло, шлындать, шлюндра* и др.).

Кроме того, некоторые заимствованные слова из литовского языка претерпевают лексико-структурные изменения (*манташка, сялиба, шаршатка, шлындать* и др.). Тот факт, что в западных говорах Брянской области сохранились косвенно родственные слова, свидетельствует в пользу того, что их носители на протяжении долгого времени находились в тесном культурном и бытовом контактах с балтийским племенами и в ограниченном сношении – с представителями южнорусского языкового ареала.

Стоит отметить тот факт, что заимствования из литовского языка в восточнославянских языках и их диалектах имеют, как правило, нейтральную коннотацию, если речь идет о заимствованиях их материальных областей, обозначающих организацию быта и трудовую деятельность. Если же заимствованные слова относятся к концептуальной сфере человека как биологического и социального существа, то во многих случаях в брянских говорах они переходят в разряд лексики, выражающей негативную оценку некоторых характеристик внешности, характера и поведения человек. Это наглядно демонстрируют литовские заимствования в брянских говорах, например: *балбатать, балбатун, бурчать, вякать, далдонить, далдон, даўбень, дуньдеть, зьвигать, каўкать* (приставать с назойливыми просьбами), *клыгать, лаицца, малматать (балбатать, балматать, барбатать), низграбны, ракло, рюсть, рють, сакатать, сакатун, шлындать, шлюндра* и др.

Большое количество заимствованных лексем, обозначающих нематериальные объекты, каковыми являются литуанизмы из сферы речевого поведения, характера и поступков, может свидетельствовать о двуязычии славян и балтов, проживавших в зоне их соприкосновения или совместного проживания. Предположение о двуязычии в зонах достаточно интенсивного и дольше сохранившегося славяно-балтийского контакта высказывал ранее Н.И. Толстой. Анализируя различные значения у заимствованного слова *пелька* в различных ареалах говорения на восточнославянских языках: «болото, болотистая местность», «прорубь», «часть одежды», «грудь», «пуговица», «совок» и др., исследователь приходит к выводу, что те славянские зоны, где лексема **pelьka* выступает в качестве болотного термина, характеризовались, вероятнее всего, славяно-балтийским двуязычием [9]. В пользу правомерности существования версии о двуязычии в зонах балтийско-восточнославянского взаимодействия свидетельствует и то обстоятельство, что перенос отвлеченных и специфических значений из одного языка в другой требовал достаточных знаний соседних племен.

Проведенное исследование позволило выявить новые литовско-славянские соответствия, которые ранее не рассматривались как заимствования. Это стало подтверждением утверждения некоторых лингвистов о необходимости исследования окраинных западнорусских и южнорусских диалектов на предмет выявления неизвестных ранее балтийских заимствований. Территория западной Брянщины вплоть до середины XVII века находилась в эпицентре балто-восточнославянского взаимодействия, что способствовало широкому двуязычию населения и, как следствие, взаимным лексическим заимствованиям, инфильтрациям и локативам. В то время как в современном литературном языке, а также в диалектах, отдаленных от балтийского ареала, многие бесспорные балтийские заимствования присутствуют в небольшом количестве, в брянских говорах они образуют значительный пласт лексики. Лексико-семантические варианты литовских заимствований в говорах западной Брянщины – заимствования с тождественной семантикой, копирующие литовские единицы, заимствования с отношениями несовпадения и заимствования с семантическим расхождением с литовским первоисточником. Для говоров западной Брянщины характерно развитие новых значений литовских заимствований: освоение лишь только части значений литовского слова; возникновение локативов – новых, ранее не известных литовскому слову лексико-семантических вариантов. Изменение значений балтийских заимствований и инфильтраций в говорах западной Брянщины очень часто приводило к маркированной (с пейоративным оттенком) оппозиции с исконным славянским словом.

Полученные результаты являются актуальными, поскольку они могут активизировать поугасший научный интерес к изучению языковых контактов двух и более языков, чтобы более детально описать балтийский субстрат в восточнославянских языках и уточнить границы и характер активного балто-славянского взаимодействия.

Библиографический список

1. *Аксамитов А.* Белорусско-литовская лексико-фразеологическая интерференция. *Acta Baltico-Slavica*. 2000; № 25: 89–104.
2. Аникин А.Е. Проблемы изучения балтизмов в русском языке. *Сибирский филологический журнал*. 2014; № 4: 189–194.
3. Батожок Н.И. *Брянские говоры в восточнославянском диалектном ландшафте: пространственные и временные параметры*. Санкт-Петербург: РГПУ, 1996.
4. Диалектологический атлас русского языка. Центр Европейской части СССР. *Фонетика.* Москва: Наука, 1986; Выпуск I.
5. *Лаучюте* Ю.А. *Словарь балтизмов в славянских языках*. Ленинград: Наука, 1982.
6. Расторгуев П.А. *Словарь народных говоров Западной Брянщины (Материалы для истории словарного состава говоров)*. Минск: Наука и техника, 1973.
7. *Словарь русских народных говоров.* Ленинград, Санкт-Петербург: Наука, 1965–2021; Выпуски 1–52.
8. Стариченок В.Д. Литуанизмы в белорусском языке: структура, семантика, функционирование. *Žmogus ir žodis. Svetimosios kalbos*. 2012; № 3 (14): 38–42.
9. Толстой Н.И. Об одном балтизме в восточнославянских языках. *Этимология*. Москва, 1967: 145–157.
10. Топоров В.Н. О балто-славянской диалектологии (несколько соображений). *Dialectologia slavica: Сборник к 85-летию С.Б. Бернштейна*. Москва, 1995: 40–53.
11. Топоров В.Н., Трубачев О.Н. *Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья*. Москва: Издательство АН СССР, 1962.
12. Хентшель Г. Белорусская «трасянка» и украинский «суржик»: об основных различиях степени влияния русского языка. *Przegląd rusycystyczny*. 2018; № 2 (162): 190–207.
13. Чагишева В.И. Изучение брянских говоров за 60 лет. *Брянские говоры*. Ленинград, 1978: 3–7.

References

1. Aksamitov A. Beloruscko-litovskaya leksiko-frazeologicheskaya interferenciya. *Acta Baltico-Slavica*. 2000; № 25: 89-104.
2. Anikin A.E. Problemy izucheniya baltizmov v russkom yazyke. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2014; № 4: 189-194.
3. Batozhok N.I. *Bryanskie govory v vostochnoslavyanskom dialektnom landshafte: prostranstvennye i vremennye parametry*. Sankt-Peterburg: RGPU, 1996.
4. Dialektologicheskij atlas russkogo yazyka. Centr Evropejskoj chasti SSSR. *Fonetika.* Moskva: Nauka, 1986; Vypusk I.
5. Lauchyute Yu.A. *Slovar' baltizmov v slavyanskih yazykah*. Leningrad: Nauka, 1982.
6. Rastorguev P.A. *Slovar' narodnyh govorov Zapadnoj Bryanschiny (Materialy dlya istorii slovarnogo sostava govorov)*. Minsk: Nauka i tehnika, 1973.
7. *Slovar' russkih narodnyh govorov.* Leningrad, Sankt-Peterburg: Nauka, 1965-2021; Vypuski 1-52.
8. Starichenok V.D. Lituanizmy v belorusskom yazyke: struktura, semantika, funkcionirovanie. *Žmogus ir žodis. Svetimosios kalbos*. 2012; № 3 (14): 38-42.
9. Tolstoj N.I. Ob odnom baltizme v vostochnoslavyanskih yazykah. *`Etimologiya*. Moskva, 1967: 145-157.
10. Toporov V.N. O balto-slavyanskoj dialektologii (neskol'ko soobrazhenij). *Dialectologia slavica: Sbornik k 85-letiyu S.B. Bernshtejna*. Moskva, 1995: 40-53.
11. Toporov V.N., Trubachev O.N. *Lingvisticheskij analiz gidronimov Verhnego Podneprov'ya*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
12. Hentshel' G. Belorusskaya «trasyanka» i ukrainskij «surzhik»: ob osnovnyh razlichiyah stepeni vliyaniya russkogo yazyka. *Przegląd rusycystyczny*. 2018; № 2 (162): 190-207.
13. Chagisheva V.I. Izuchenie bryanskih govorov za 60 let. *Bryanskie govory*. Leningrad, 1978: 3-7.

Статья поступила в редакцию 07.11.23

УДК 392.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-478-481

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Egovtseva M.A., *MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: masha.egovtseva@mail.ru*

FEATURES OF THE MUSICAL POETIC TEXT OF A LULLABY ON THE EXAMPLE OF THE URAL TRADITION. At all times, the mother becomes the main educator of a person from early childhood. The peculiarity of lullabies is that they are created and performed by adults, without the direct influence of the child. The main task of a lullaby is to directly lull and calm the child; the performance of lullabies also has a developmental function that can harmoniously develop the mental and physical state of the baby, as well as create a positive emotional background in him. The article studies one of the most important genres of maternal folklore – a lullaby, which examines the features of a musical poetic text using the example of the Ural tradition. A lullaby is chosen as the object of study; the subject of the study is features of the musical poetic text. The article discusses issues of collecting and classifying lullabies, characters and images of lullabies, identifying poetic features, as well as verse and syllabary forms of lullabies. The basic support for the research material is the work of T.I. Kaluzhnikova "Traditional maternal and children's song folklore of the Russian population of the Middle Urals", as well as the textbook by F.I. Kapitsa, T.M. Kolyadich "Russian children's folklore".

Key words: **maternal folklore, lullaby, poetics, lullaby, folklore, baby**

Т.В. Илларионова, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
М.А. Еговцева, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: masha.egovtseva@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОЙ ТРАДИЦИИ

Во все времена главным воспитателем человека с раннего детства была мама. Особенностью колыбельной песни является то, что они создаются и исполняются взрослыми без прямого влияния ребенка. Главной задачей колыбельной песни выступает непосредственное усыпление и успокоение ребенка, исполнение колыбельных песен несет в себе еще и развивающую функцию, которая способна гармонично формировать психическое и физическое состояние младенца, а также создавать у него положительный эмоциональный фон. Статья посвящена одному из важнейших жанров материнского фольклора – колыбельной песни, рассматриваются особенности музыкального поэтического текста на примере Уральской традиции. В качестве объекта исследования была выбрана колыбельная песня, предметом исследования являются особенности музыкального поэтического текста. В статье рассматриваются вопросы собирания и классификации колыбельной песни, ее персонажи и образы, выявляются поэтические особенности, а также стиховые и слого-ритмические формы колыбельных песен. Базовой опорой материала для исследования послужила работа Т.И. Калужниковой, а также учебное пособие Ф.И. Капицы, Т.М. Колядича.

Ключевые слова: **материнский фольклор, колыбельная песня, поэтика, колыбельной, фольклор, младенец**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что сейчас возрос интерес к материнскому фольклору – колыбельной песне. Колыбельная песня является одной из важной составляющей в формировании и воспитании ребенка с самого рождения.

Цель работы предполагает раскрыть особенности музыкального поэтического текста колыбельной песни. Для достижения цели в процессе выполнения исследования были поставлены и решены следующие задачи: 1) изучить классификацию колыбельной песни; 2) выявить особенности поэтического стиха колыбельной песни; 3) рассмотреть персонажей колыбельной песни.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые рассматриваются особенности музыкального поэтического текста колыбельной песни на примере Уральской традиции.

Теоретическая и практическая значимость: результаты исследования могут послужить материалом при подготовке к лекциям, семинарам со студентами культурологических, филологических наук, а также будут интересны специалистам в области смежных наук.

Изучением и собиранием колыбельной песни занимались многие ученые, фольклористы, этнографы, врачи и педагоги.

Первое систематизирование колыбельных песен произошло в XX веке. Основателями систематизации стали О.И. Капица [1] и Н.М. Элиаш [2]. О. Капица провела детальное исследование, разграничила и выделила 2 вида колыбельных песен:

1. Песни, которые исполняются мамами, бабушками, пестуньями и т. п.
2. Песни, исполняемые детьми, детскими группами, ансамблями.

Н.М. Элиаш сгруппировала колыбельные песни по сюжетам и персонажам. Но такое разграничение было не совсем достоверным, поскольку колыбельная песня относится к особому виду «поэзии пестования» и группировать ее вместе с общими «традиционными» песнями было неверно.

Следующая систематизация является научно обоснованной и становится основой для дальнейшего использования. Основателем стала А.Н. Мартынова, которая в своей работе выделила в песне две основные составляющие колыбельных песен, мотив и сюжет [3, с. 98].

Первый вид, который выделила А.Н. Мартынова, – это «императивные колыбельные» [3, с. 99]. Они являются самыми архаичными по своему происхождению. Такие песни обычно по своей форме выступают в качестве монолога, который непосредственно обращён к ребенку. В них, как правило, чаще всего употребляются глаголы в повелительном наклонении, что является их главной особенностью. В основе этих колыбельных песен лежит импровизация и свобода действия.

Вторая группа колыбельных песен – «повествовательные». Она является самой обширной и занимает основное место в детском фольклоре. Песни такого происхождения лишены ярко выраженного эмоционального окраса и основаны на эмоциональных потребностях. Их сюжеты базируются на рассказах об окружающем ребенка мире, о чувствах, заботах и тревогах матери. Тем самым ученым расширены границы колыбельного жанра.

В своем исследовании А.Н. Мартынова сделала еще одно важное открытие, обосновав архаичное возникновение колыбельных песен. Она считает, что «колыбельные песни произошли из охранительных заговоров, входивших в обряд *первого укладывания ребенка в колыбель*» [3, с. 98]. Автор указывает, что «антропоморфные образы Сна, Дремы и покоя присутствовали в подобных заговорах и следом отразились в текстах колыбельных» [3, с. 45].

Сон да дрема
Навалились на тебя!
Сон ходит по лавке,
Дрема по другой
Сон в беленькой рубашке,
А дрема – в голубой.
Где Тасичку найдут,
Там и спать укладут.

Все исследователи – фольклористы, ученые – рассматривают колыбельную песню как импровизационный жанр, ведь народное искусство как раз и заключено в умении импровизировать и способности создавать многообразные композиции на основе традиционных колыбельных мотивов.

Т.И. Калужникова внесла неоценимый вклад в формирование и развитие песенного фольклора на границы между Европой и Азией, то есть Урала. Она выпустила прекрасный сборник «Традиционный материнский и детский песенный фольклор русского населения Среднего Урала» [4]. В своей работе она выделила материнский фольклор и поставила следующие разграничения: «исполняемый мамами, бабушками, нянями – *колыбельные, пестушки, потешки, сказки с песенками* – и самими детьми – *календарные, заклички, песни игр и хороводов*» [4].

Материал был записан Т.И. Калужниковой и студентами Уральской государственной консерватории имени М.П. Мусоргского в фольклорных экспедициях по Свердловской области.

Таким образом, музыка детской субкультуры среднеуральской традиции у носителей осмысляется определенным образом. Она объединяет в себе жанры материнского фольклора, а также детские песни. Традиционными для детской культуры являются ритуал и игры. Рассмотрим игру подробнее.

Игра как форма деятельности сопровождает малыша с самого раннего детства, с периода присоединения к детскому коллективу до времени перехода в юношеский коллектив со своим игровым репертуаром.

Жанры песенного фольклора, соответствующие игровой сфере детской культуры, разделяются на 2 вида. Первый – материнский фольклор, или «поэзия пестования», относящийся к области общения матери с ребенком в игровой форме. Второй вид – детский, т. е. сопровождающий игры для детей в составе группы (коллектива).

В жанрах «поэзии пестования» существуют элементы игры, которые выражаются в поэзии и действиях во время их звучания. В фольклоре колыбельные песни связаны как с игрой, так и с ритуалом.

В жанрах детского фольклора можно наблюдать элементы игры, проявляющиеся в поэзии песен и действиях, которые сопровождают их звучание. Немаловажно и то, что «поэзия пестования» в области фольклора проявляется как в игре, так и в ритуальных действиях. Игровое начало присуще композиции многих колыбельных песен. В основном данное явление связано с тем, что свободное варьирование поэтических мотивов, не имеющих смысловой связи друг с другом, заключает в себе динамику игры и содержится в самом процессе исполнения колыбельной, зачастую превращая его в театральную сцену. Ритуализация происходит за счет интеграции ряда ритуальных функций: пространственной, временной, тактильной, языковой и музыкальной. Все функции направлены на достижение одной единственной цели: успокоить ребенка и усыпить его. Колыбельные песни на Урале характеризуются такими диалектными словами, как «окать», «петь», «байкать», «напевать».

Т.И. Калужникова отмечает, что «поэтическим текстам колыбельных, в частности уральским, присущ вид силлабики – *цезурированные временники*, организация которого опосредована ритмом мелодии. Как правило, это стихи с нестабильным слоговым составом – их формула $(4_3 – 7_8) + (4 – 7_8)$ слогов. Композиционная единица текста обычно содержит две слоговые группы, объединяемые между собой посредством *рифмы*, *ассонанса* либо *аллитерации*. Кроме *стиховой,* в колыбельных возможна и *тирадная* форма текстов. Слого-ритмические периоды в песнях представляют собой цезурированные восьмивременники. Они состоят из двух ритмоформул цезурированного типа, не имеющих постоянных ритмических рисунков и соотносящихся на основе одинаковой временной протяженности – *каждая равна восьми единицам счетного времени*» [4, с. 144].

Затем исследователем рассматривается объем текста и его взаимосвязь с бытом народности и его психологической составляющей: «Поэтика колыбельной песни находится в прямой зависимости от ее функции, в тесной связи с содержанием, с народной психологией и с народной жизнью. Тексты колыбельных песен невелики (обычно 6–12 стихов), сюжетные мотивы предельно кратки (1–2 стиха).

Пример 1.



Тексты большие по объему, как правило, появляются в результате объединения поэтических сюжетов» [4, с. 7].

В основном колыбельные песни основываются на воплощении объектов и явлений окружающего мира. Возникает так называемый антропоморфизм животных, которые наделяются человеческими качествами. В этом случае мы можем обратиться к такому абстрактному понятию, как аллегория, т. к. описывается некое явление через какой-то определенный образ.

Центральным персонажем в колыбельных песнях является кот, который выходит на первый план и становится главным объектом младенца. В основном во всех колыбельных животное описывают очень подробно, ведь это первое существо, которое видит ребенок. Кот выступает в роли помощника мамы. Его часто зовут «убаюкать» малыша и обещают различные вознаграждения: «кувшин молока, конец пирога» [4, с. 17]. Происходит одушевление персонажа, и он, как полноценный член семьи, выполняет самые обычные домашние дела и работу:

Пример 2.

Котя-котенька коток,
Котя – серенький лобок
Приди, котя, ночевать.
Нашу Танечку качать.
Уж я котику-коту
За работу заплачу:
Дам краюшку пирога
И Горшочек молока

Как у нашего кота
Есть на сердце доброта
– Приди, котик, ночевать.
Колыбелечку качать.
Я тебе, коту,
За работу заплачу:
Дам кусок пирога
И Горшочек молока
И кувшин молока
Кот на печку вскочил,
Рукавицы схватит,
Начал печку топить,
Начал кашу варить.
Ой, кот котофей,
Приходи ночевать,
Нашу деточку качать

Олицетворение других животных изображалось в колыбельных довольно редко, но существуют произведения, где встречаются зайцы, которые оказываются на месте кота, или птицы, как, например, в северных губерниях.

Сюжеты с птицами (или, как называли в народе, «гуленьки») обычно цикличны во всех колыбельных песнях. В таких сюжетах, как правило, отражается чуткое проявление любви и заботы к малышу:

Пример 3.

Ай, люли, люли, люли,
Прилетали к нам гули,
Стали гули ворковать,
Стали думать да гадать,
Чем нам Светочку питать,
То ли булочкой с медком,
То ли кашкой с молочком...

Существуют и колыбельные, в которых главным персонажем становится Бука – зловещее существо, пугающее детей. Собиратели и исследователи пришли к выводу, что персонаж неоднозначно приписан к мифическому существу. Скорее всего, это герой, выдуманный взрослыми для успокоения и усмирения непослушных детей.

Пример 4.

Баю, баю, баю, бай,
Поди, Бука, под сарай.
Поди, Бука, под сарай,
Коням сена надавай.

Поэтические особенности имеют значимое место в данной статье. В поэтике колыбельных преимущественно преобладают самостоятельные части речи, в частности существительные и глаголы. Мартынова А.Н. отметила в поэтической составляющей колыбельных песен следующие выразительные средства: «аллитерацию, ассонансы, синонимы, тавтологию, лексические и синонимические повторы слов в одном стихе, звукоподражание, повторы начальных слов смежных стихов» [3, с. 98].

Особенность мелодической структуры колыбельной песни также способствует быстрому усыплению ребенка. Например, периодичность музыкального ритма, монотонность мелодии и резкие контрасты в ее развитии или мерные покачивания в колыбели.

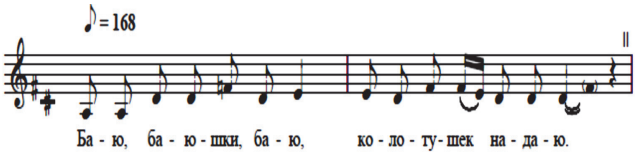
Появление особых сюжетов колыбельных песен – «смертных баек» обусловлено состоянием младенца, который еще находится в связи с «другим» миром, и тем, что сон в народном сознании равносилен смерти.

Пример 5.

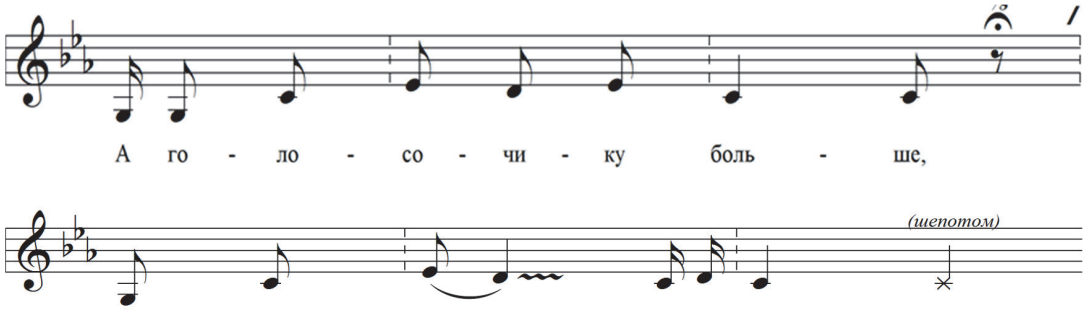
Баю-Баюшки-баю,
Нет ли местечка в раю,
Нет ли местечка в раю,
Хоть маленько, на краю?

Сюжет рождения и смерти ребенка встречается во многих музыкальных фольклорных жанрах. В колыбельных песнях прослеживается связь музыкальной структуры между этими жанрами, широко распространенными на юге и западе России. Их мелодика абсолютно идентична напевам местных *похоронных плачей*, что прослеживается и на Урале. Различие лишь в том, что в байках манера исполнения тиха, восторженна и монотонна, а в причете – выражена живо, ярко и экспрессивно. В то же время интонация колыбельной контрастирует с интонацией похоронного плача: чаще всего их сказывают и причитают. Но есть и сходство: как примечает О.Л. Юровская, «тот и другой жанры в русской фольклорной традиции являются сольными» [5, с. 102].

Пример 6. «Баю, баюшки, баю» – колыбельная песня п. Незевай Артемовского района Свердловской области» [5, с. 30].



Пример 7. «Закрылись-то, ох, мила мамонька» – плач при покойной матери, с. Тюлюк Катав-Ивановского района Челябинской области» [5, с. 75].



Итак, мы можем сделать вывод, что колыбельная песня является неотъемлемой частью в формировании и воспитании ребенка с самого рождения. Она гармонично несёт развивающую функцию, тем самым воспитывает психологическое, физическое, а также эмоциональное составляющие младенца. Несомненно, еще одной из главных черт колыбельной песни является возрождение и активизация интереса общества к этническому самосознанию.

Библиографический список

1. Капица Ф.С. *Русский детский фольклор*. Москва: Флинта, 2002.
2. Элиаш Н.М. *Русские колыбельные песни. (Опыт классификации фольклорного жанра)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Сызрань, 1944.
3. Мартынова А.Н. Опыт классификации русской колыбельной песни. *Советская этнография*. 1974; № 4: 103.
4. *Традиционный материнский и детский песенный фольклор русского населения Среднего Урала*. Составление, нотация, вступительная статья и комментарии Т.И. Калужниковой. Екатеринбург: Свердловский областной Дом фольклора, Банк культурной информации, 2002.
5. Юровская О.Л. *Как под яблонью под кудрявою…: обрядовые песни горнозаводских районов Челябинской области [Ноты, текст]*: хрестоматия. Запись, нотирование, составление, вступительные статьи и комментарии О.Л. Юровской. Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2022.

References

1. Kapica F.S. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Flinta, 2002.
2. `Eliash N.M. *Russkie kolybel'nye pesni. (Opyt klassifikacii fol'klornogo zhanra)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Syzran', 1944.
3. Martynova A.N. Opyt klassifikacii russkoj kolybel'noj pesni. *Sovetskaya `etnografiya*. 1974; № 4: 103.
4. *Tradicionnyj materinskij i detskij pesennyj fol'klor russkogo naseleniya Srednego Urala*. Sostavlenie, notaciya, vstupitel'naya stat'ya i kommentarii T.I. Kaluzhnikovoj. Ekaterinburg: Sverdlovskij oblastnoj Dom fol'klora, Bank kul'turnoj informacii, 2002.
5. Yurovskaya O.L. *Kak pod yablon'yu pod kudryavoyu…: obryadovye pesni gornozavodskih rajonov Chelyabinskoj oblasti [Noty, tekst]*: hrestomatiya. Zapis', notirovanie, sostavlenie, vstupitel'nye stat'i i kommentarii O.L. Yurovskoj. Chelyabinsk: YuUrGII im. P.I. Chajkovskogo, 2022.

Статья поступила в редакцию 09.11.23

УДК 256:39 (=512.157) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-481-483

***Khomus S.S.**, postgraduate, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: saidara_khomus@mail.ru*
***Illarionov V.V.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*

THE ROLE OF THE MYTHOLOGICAL DEITY OF PROCREATION AIYYSYT IN THE SHAMANISM OF THE SAKHA PEOPLE (YAKUTS). In the article the image of the mythological deity Aiyysyt (Ayyөhyt) as a female goddess-patroness of children and women in childbirth is revealed. The Sakha people's maternity ritual is a relatively structured system of various magical actions aimed at giving birth to a healthy child, in which Aiyysyt is the only deity of childbirth to whom shamans appeal. She has the power to give or not to give a child. The shamanic ritual of 'asking for the soul of the child' is conducted to favor Aiyysyt. Shamanic rites and addresses of shamans devoted to the goddess Aiyysyt are considered in comparison of modernity with tradition. Addresses to the deity Aiyysyt by modern shamans of Yakutia Ivanov Y.P. – Baara5ai Bakhsi, Odun E.E. – Kuorsunnaakh, Kartuzova A.V. during the rite of 'asking for the soul of a child' are introduced into the scientific turnover.

Key words: **deity, Aiyysyt, shaman, kamlanie, soul, child**

***С.С. Хомус**, аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: saidara_khomus@mail.ru*
***В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*

РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКОГО БОЖЕСТВА ДЕТОРОЖДЕНИЯ АЙЫЫСЫТ В ШАМАНИЗМЕ НАРОДА САХА (ЯКУТОВ)

В статье раскрывается образ мифологического божества Айыысыт (Айыыһыт) как женской богини – покровительницы детей и рожениц. Родильная обрядность народа саха представляет собой относительно стройную систему различных магических действий, направленных на рождение здорового ребенка, в которой Айыысыт является единственным божеством деторождения, к кому обращаются шаманы. Она имеет власть дарить или не дарить ребёнка. Для благосклонности Айыысыт проводится шаманский обряд 'испрашивания души ребенка'. Рассматриваются шаманские обряды и обращения шаманов, посвящённые богине Айыысыт, в сравнении современности с традицией. В научный оборот введены обращения к божеству Айыысыт современных шаманов Якутии Иванова Ю.П. – Баара5ай Бахсы, Одун Э.Е. – Куорсуннаах, Картузовой А.В. при проведении обряда 'испрашивания души ребенка'.

Ключевые слова: **мифологическое божество, Айыысыт, шаман, камлание, душа, ребенок**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что сейчас в Якутии идет активный процесс возрождения шаманизма в различных формах его проявления. Наряду с этим возрос неподдельный интерес к практическому шаманизму, в частности проведение шаманских обрядов по 'испрашиванию души ребенка'.

Цель исследования: изучить роль мифологического божества Айыысыт в шаманских обрядах по 'испрашиванию души ребенка' народа саха (якутов).

Для достижения этой цели решаются задачи:

– рассмотреть мифологический пантеон божеств деторождения у якутов;
– проанализировать роль мифологической богини Айыысыт в шаманизме народа саха (якутов).

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе использованы полевые материалы автора, записанные из уст современных шаманов Якутии.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит вклад в дальнейшее изучение шаманизма, его отражение в текстах, созданных народом саха (якутов).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что результаты исследования могут послужить материалом для лекций, семинаров при подготовке занятий со студентами культурологических, филологических наук, а также будут интересны специалистам в области смежных наук.

Шаманизм – это форма древнейшей религии якутов, тесно связанная с мифологией и обрядовыми формами устного народного творчества.

Согласно шаманско-мифологическим воззрениям якутов, модель Вселенной состоит из трех миров: верхнего – небесного (обители богов), среднего – земного (местопребывания людей) и нижнего – подземного (мира злых духов). Как утверждает А.Е. Кулаковский, «мир был трехъярусный: верхний, средний и нижний. Верхний мир, т. е. небеса, были многоярусными, средний и нижний – одноярусными» [1, с. 9]. Верхний мир состоит из нескольких ярусов, где живут божества Айыы.

Юрюнг Айыы Тойон – Белый Создатель, Господин – это «Создатель, ниспосылающий детей и оказывающий особое влияние на плодородие Земли, размножение всего сущего на Земле», – говорится в олонхо. Он – олицетворение мужского начала Мира, почитался как Солнечное Божество.

Особое место во Вселенной принадлежит прекрасной женской Энергии – Богине Иэйиэхсит. Она – хранительница, неотступная спутница человека, делающая ему добро. Иэйиэхсит является ангелом-хранителем человечества.

Айыысыт (якут. Айыыһыт) – верховная богиня в якутской мифологии, покровительница беременных женщин и приплода домашних животных. Само слово Айыысыт происходит от якутского корня айыы 'творец', к которому добавляется суффикс сыт-, что подчёркивает женские функции многоликой богини-матери.

В словаре Э.К. Пекарского имя богини Айыысыт объясняется как «общее название богинь плодородия, существ (божеств), преимущественно женского пола, творчески способствующих (покровительствующих) размножению людей (киһи айыыһыта), конного (сылгы айыыһыта) и рогатого (ынах айыыһыта) скота, собак (ыт айыыһыта), лисиц (саһыл айыыһыта). Киһи Айыыһыта или Айбыт Айыыһыт (создательница человека, создавшая создательница) ходатайница о зачатии детей, покровительница родильниц (богиня родов). Она дает новорожденному кут (душу)» [2, с. 54].

В якутских молитвах очень часто упоминаются такие образы, как «воспитавшая госпожа Хранительница (Эйиэхсит)» и «создавшая госпожа Создательница (Айыыһыт)». Обе они очень часто упоминаются вместе, и, по объяснению

некоторых якутов, это одно божество под двумя названиями: если молятся женщины, то называют ее госпожой Создательницей (Айыыһыт), а если мужчины – то госпожой Хранительницей (Эйиэхсит). Впрочем, в некоторых сказках они спускаются с неба двумя женщинами и помогают роженицам» [3, с. 55].

По мифологии она спускается с неба в образе пожилой женщины или кобылицы. По религиозным верованиям якутов богиня плодородия спускалась на землю в виде кобылицы или лебедя. «Создательница Аисыт, одно из главных якутских божеств, богиня плодородия, обилия, покровительница рожениц и семьи; она спустилась в виде кобылицы» [4, с. 254].

В.Л. Серошевский, основываясь на текстах народных песен, описывает одеяние божества Айыысыт: «В песнопениях Аисыт величают ‘широко рассевшейся госпожой’ (дельбегей олохтох хотун), ‘на груди которой сангыях из меха полосатого соболя (киргилях кисъ) широко распахнут (дельбегейдан), край шапки сзади отвернут вверх (сегие), волчьи наколенники опущены с лядвей и восемь завязок у обуви размотаны (айгыратан)» [4, с. 650].

А.Е. Кулаковский приводит несколько имен Айыысыт: «Ахтар Айыысыт, или Налыгыр Айыысыт, или Нэлбэй Айыысыт – богиня, заботящаяся о размножении людей. Она вместе с Иэйэхсит испрашивает у Юрюнг Аар Тойона душу (ийэ-кут) ребенка и внедряет ее через темя мужчине… В сказках говорится, что Айыысыт, или Иэйэхсит приносит на землю душу ребенка-мальчика, превратив ее в нож или стрелу, а душу девочки – в ножницы. Белые шаманы обращались к Айыысыт с просьбой о том, чтобы она подарила душу ребенка, к покровительствуемому ими лицу» [1, с. 24].

Также, по данным Н.А. Алексеева, каждая из айыысыт имела по нескольку имен, но это вполне объяснимо. Например, айыысыт человека называли Нэлбэй Айыысыт (Широко рассевшаяся Айыысыт), Нэлаэгэлдьин Айыысыт (нэлэгэйдээ – распахивать одежду), Налыгыр Айыысыт (Степенная Айыысыт) и Ахтар Айыысыт (Вспоминающая Айыысыт). Происхождение этих имен связано, как видно, с образом самой Айыысыт. Она представлялась степенной, важно рассевшейся госпожой, одетой в дорожную одежду. Поэтому каждое из имен, состоявшее из двух слов, отражало одну из ее характерных сторон, т.е. первое из двух слов было эпитетом, и их могло быть несколько [5, с. 87].

Во время родов к женщине приходили на помощь духи – покровители рода, а с неба спускалась Айыысыт. Чтобы ее не спугнуть и не рассердить, все домочадцы говорили только шепотом, кормили ее и почитали.

Также бесплодие женщины издревле считалось немилостью Айыысыт, поэтому якуты совершали обряд ‘Испрашивания детей’ (*Айыысыт тардар*). Обряд с шаманом проводили весной. Традиционное якутское зимнее жилище (балаган) чисто убирали, на пол кидали траву, всю посуду надо было вымыть и красиво расставить. Шаман выбирал семь юношей и девушек. Все должны были быть счастливыми во время обряда, иначе Айыысыт могла рассердиться. Для этого случая изготавливали специальный берестяной туесок, в котором выкладывалось гнездышко для души ребенка. Душу ребенка делали в виде птичек. Шаман во время камлания рассказывал о своем тяжелом пути к Айыысыт по другим мирам, при встрече с богиней просил у нее душу ребенка. Айыысыт спрашивала у шамана, хорошие ли будут родители, не будут ли обижать ребенка… Шаман, получив кут ребенка, возвращался обратно, но мог по дороге потерять душу, тогда семья оставалась без детей.

Обряд испрашивания души ребенка от светлой богини Айыысыт является одним из распространенных шаманских обрядов. А.Е. Кулаковский в своей работе описывает 2 шаманских обряда испрашивания души ребенка у богини Айыысыт:

1. Шаман во время камлания обращается к богине Ахтар Айыысыт с просьбой о том, чтобы она подарила душу ребенка, к покровительствуемому ими лицу.

2. Обряд испрашивания души ребенка проводил белый шаман со своими помощниками, состоящих из 8 непорочных девушек (с левой стороны) и 9 невинных юношей (с правой). Слева от них садились две пожилые женщины, которые олицетворяли богинь Айыысыт и Иэйэхсит, между ними сажали женщину, для которой испрашивали детей. Во время камлания шаман покуплетно пел шаманское песнопение, обращенное к богине Айыысыт, и вымаливал у нее душу ребенка [1, с. 99].

В работе А.А. Попова также описан обряд ‘испрашивания младенца у духа Айыыһыт’, где шаман Сургулукского наслега Даниил Дмитриев обращается к Айыысыт:

Мин түүлээх ытыспар	Кинь, не ошибаясь,
таба ньүөҕүлээн кулу!	на мою шерстистую ладонь
Саннын байаатыгар диэри кыһыл	имеющего нежно-золотые волосы
көмүс ньыалбан баттахтаах,	и светлую косу до середины плеч, име-
арыы саһыл астаах,	ющего цветущий румянец и серебря-
кыһыл көмүс кырааска хааннаах,	ный рюмкообразный стан счастливого
үрүҥ көмүс үрүүмпэ эттээх,	мальчика.
үтүө дьоллоох уол оҕону түүлээх	Пусть будет счастье!
ытыспар таба ньүөҕүлээн кулу,	Пусть будет счастье!
уруй, уруй буоллун!	Айыыһыт Хотой, со своей стороны
Хотой Айыыһыт,	подбрось!
туһуҥ хоту таба тууруйдаан кулу!	
[6, с. 76].	[6, с. 77].

В данной просьбе шаман выпрашивает именно душу мальчика с описанием внешности и обращается к Хотой Айыыһыт.

В своей книге ‘Ойуун эмтиир ньымалара’ В.А. Кондаков описал обращение шамана Г.Г. Герасимова во время обряда ‘испрашивания души ребенка’:

Аан Дойдуга	На изначальной земле,
Аламай маҥан күн тэҥэ,	Подобно белому солнцу,
Айыым дьонун	Людей *айыы*
Арчылаан, араҥаччылаан,	Очищая, оберегая,
Аймах-билэ дьону элбэппит,	Размножая родной люд,
Атыыр күүһү алҕаабыт,	Благословив силу мужскую,
Араҕас арыы кэриэтэ	Подобно желтому маслу,
Абыраллаах алгыстаах	Благословленным алгысом
Ахтар Айыыһыт Хотун!	Госпожа *Ахтар Айыысыт*!
Ийэ имэҥнээх күүһүн	Силой материнской любви
Илгийэн имэрийэн,	Приласкав теплом,
Иэйэр сииги	Вдохновив,
Икки атахха инэрбит	Внедрив двухногим людям
Иһэгэй Иэйэхсит!	*Исэгэй Иэйэхсит*!
[7, с. 77].	[Перевод здесь и далее авт. – *С. Х.*].

Как видно из текста, шаман обращается к Госпоже Ахтар Айыыһыт как к прародительнице и спасительнице людей и внедряющей материнскую любовь Иһэгэй Иэйэхсит.

В 1934 году шаман Петр Дмитриевич Семенов – Чыыбыс Ойуун из Онхой Верхневилюйского наслега – провел обряд ‘испрашивания младенца у духа Айыыһыт’, который был описан в книге Кириллина Т.С. После его обряда у бездетной семьи Ивановых родились две дочери и двое сыновей. Исключительным действием в этом обряде отмечается то, что души детей были выпрошены с жертвоприношением. Так, описано, что обряд проводился в течение двух дней. В первый день забили 4-годовалую красно-рыжеватой масти не отелившуюся самку крупного рогатого скота. При этом, сняв шкуру вместе с головой и копытами, расстилали ее головой к очагу дома. В это время шаман камлал к небесным божествам Айыыһыт – пройдя Кэччэгэй, Күбэ айыыһытов, доходил до Хан айыыһыта [8, с. 16]. Только в этом обряде шаман обращался к Хан Айыыһыт, возможно, из-за этого и была преподнесена кровавая жертва, так как в никаких других обращениях других шаманов не упоминалась Хан Айыыһыт.

Также в своей работе Кириллин Т.С. отмечает, что дети, испрошенные шаманами у божества Айыыһыт, отличались особой болезненностью либо заикались или имели косоглазие или раскосые глаза. Так со слов старца Кириллина С.Д., (1922 г. р.) записано, что Афанасьев Миитэрэй провел обряд испрашивания души ребенка у Айыыһыт для семьи Хаамар Хабырылла, где дословно указал отличительные черты будущих детей:

Алаа харахтаах	С раскосыми глазами
икки уоллаах буолуоҥ,	двое сыновей будут,
биир кыыс алаа буолуо,	одна дочь раскосая будет,
биир уол	один сын
үчүгэй сирэйдээх-харахтаах буолуо.	с приятной внешностью будет.
Уоннааҕылар сыҥ-сымар	Остальные
Үлэһит буолан баран,	Работящими станут,
Үчүгэй дьон тахсыахтара.	Хорошими людьми вырастут.
[8, с. 17]	

В настоящее время вышеописанные обряды проводятся в аналогичном виде современными шаманами, но без каких-либо кровавых жертвоприношений.

Если рассмотреть обращение шамана нашего времени Иванова Ю.П. – Бараҕай Бахсы при проведении данного обряда с просьбой к божеству Айыысыт, то видно, что просьба направлена одному лицу с дополнением слова Госпожа:

Орто дойду туруулаах олоҕо	Жизнь срединного мира
Тэнийэ турарын туһугар,	Чтобы размножалась,
Айыыһыт хотунуом	Госпожа Айыысыт,
Оҕото кулу!	Преподноси дитя!
Бэлэх уун!	Даруй!
[9].	

Если рассмотреть обращение современной удаганки Одун Э.Е. – Куорсуннаах, то видно что просьба направлена также к Госпоже Ахтар Айыысыт:

Улуу Ахтар Айыыһыт Хотун!	Великая Госпожа Ахтар Айыысыт!
Оҕо кутун дьулайдарыгар уган,	Душу ребенка в темя задуй,
Үтүө хараххытынан көрөн	Хорошим взором посмотрите,
Күүс көмө буоллаххыт буоллун!	Помогите, прошу!
[10].	

Рассмотрим обращение удаганки Картузовой А.В.:

Аһыныгас сүрэхтээх	Великодушная
Ахтар Айыыһыт Хотунуом!	Госпожа Ахтар Айыысыт!
Оҕо кутун	Душу ребенка

Уу дьулайынан инэрэҥҥин
Үрүҥ күнү көрдөрөөҥүн,
Үөскэт дуу, оҕо барахсаны!
-диэн көрдөһөбүн.
[11].

в темя внедри,
На белый свет
возроди да ребенка
– помоги, прошу!

Как видно, обращение также направлено к Ахтар Айыысыт как к Госпоже с просьбой внедрить в темя душу ребенка.

Раньше при родах женщины якутский шаман камлал, в настоящее время это кануло в небытие. Также после родов делали ‘Проводы Айыысыт’ и благословляли:

Аан Айыыһыппыт,
Аһаа-сиэ!
Кэнэҕэс даҕаны
Айыыһыт ааҥнаатын,
Иэйиэхсит эргийдин!
[12, с. 286].

Почтеннейшая наша Айыысыт,
Ешь-угощайся!
И в будущем
Пусть пожалует Айыысыт,
Возвратится Иэйиэхсит!
[12, с. 287].

Также шаманы камлали при освящении детской колыбели. Так шаман вначале указывает место, в которое камлает, затем заклинает:

Кылбайар кырынаас тыһа бэргэһэлээх,
Өлбүргэлээх үүс сагыньахтаах,
Бөртөлөөх бөрө сутуруолаах.
Үс суол тимэхтээх,
Айыыһыт хатын ийэм эмээхсин!
Сар көмүс уйабын
Саппаҕырдар буолааракаҕын!

В шапке из блестящих горностаевых лапок,
В дохе из рысьего меха с проседью,
В наколенниках из отборного волчьего меха,
С тремя видами завязок –
Госпожа-мать старуха Айыысыт!

[12, с. 290].

Уютной серебряной моей колыбели
Не дай потускнеть!
[12, с. 291].

В настоящее время аналогичные камлания шамана при родах женщины (такие как ‘Проводы Айыысыт’ или ‘При освящении детской колыбели’) не проводятся.

Таким образом, в якутском шаманизме существует отдельный пантеон божеств, дарующих детей – мифологическое божество деторождения Айыысыт. Так, В.Л. Серошевский, Э.К. Пекарский, Н.А. Алексеев в своих исследованиях отмечали, что божество Айыысыт имело разные имена – Нэлбэй Айыысыт, Нэлаэгэлдьин Айыысыт, Налыгыр Айыысыт и Ахтар Айыысыт. Рассмотренные в ходе исследования материалы и собранный полевой материал показывает, что родильный обряд современных якутов отчасти сохранил элементы традиционной формы обрядности и ритуалов деторождения. На сегодняшний день также актуален шаманский обряд ‘Испрашивания детей’ (Айыысыт тардар). Несмотря на то, что форма обрядов меняется, адаптируется к новым веяниям культуры, само их существование не исчезло, более того, востребованно, а роль мифологического божества деторождения Айыысыт остается значимой в шаманизме якутов и является неотъемлемой частью традиционной культуры. В настоящее время идет активная и плодотворная исследовательская работа по сбору, детальному описанию обряда ‘Испрашивания души ребенка’ шаманом нашего времени Ивановым Ю.П. – Бааракай Бахсы. В данной работе были приведены лишь некоторые краткие обращения к божеству Айыысыт, полное описание шаманского обряда будет отражено в отдельных работах, что, несомненно, указывает на перспективность данного исследования.

Библиографический список

1. Кулаковский А.Е. *Научные труды*. Составители Н.В. Емельянов, П.А. Слепцов. Якутск: Книжное издательство, 1979.
2. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*: в 3 т. Ленинград: Издательство АН СССР, 1958–1959.
3. Худяков И.А. *Краткое описание Верхоянского округа*. Ленинград, 1969.
4. Серошевский В.Л. Якуты. *Опыт этнографического исследования*. Москва: Ассоциация РОССПЭН, 1993.
5. Алексеев Н.А. *Этнография и фольклор народов Сибири*. Новосибирск: Наука, 2008.
6. Попов А.А. *Камлания шаманов бывшего Вилюйского округа (Тексты)*. Новосибирск: Наука, 2006.
7. Кондаков В.А. *Ойуун эмтиир ньымалара*. Дьокуускай: Бичик, 1998.
8. Кириллин Т.С. *Дүҥур дуораана*. Дьокуускай: Бичик, 2004.
9. *Иванов Ю.П. – Бааракай Бахсы. Беседа о шаманской практике*. Полевые материалы Хомус С.С. от 10.10.2021.
10. *Одун Э.Е. – Куорсуннаах. Беседа о шаманской практике*. Полевые материалы Хомус С.С. от 28.11.2020.
11. *Картузова А.В. Беседа о шаманской практике*. Полевые материалы Хомус С.С. от 08.02.2023.
12. Обрядовая поэзия саха (якутов). *Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока*. Новосибирск: Наука, 2003.

References

1. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy*. Sostaviteli N.V. Emel'yanov, P.A. Slepcov. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
2. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3 t. Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1958-1959.
3. Hudyakov I.A. *Kratkoe opisanie Verhoyanskogo okruga*. Leningrad, 1969.
4. Seroshevskij V.L. Yakuty. *Opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva: Associaciya ROSSP`EN, 1993.
5. Alekseev N.A. *`Etnografiya i fol'klor narodov Sibiri*. Novosibirsk: Nauka, 2008.
6. Popov A.A. *Kamlaniya shamanov byvshego Vilyujskogo okruga (Teksty)*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
7. Kondakov V.A. *Ojuun `emtiir n'ymalara*. D'okuuskaj: Bichik, 1998.
8. Kirillin T.S. *Dyҥyr duoraana*. D'okuuskaj: Bichik, 2004.
9. *Ivanov Yu.P. – Baara5aj Bahsy. Beseda o shamanskoj praktike*. Polevye materialy Homus S.S. ot 10.10.2021.
10. *Odun `E.E. – Kuorsunnaah. Beseda o shamanskoj praktike*. Polevye materialy Homus S.S. ot 28.11.2020.
11. *Kartuzova A.V. Beseda o shamanskoj praktike*. Polevye materialy Homus S.S. ot 08.02.2023.
12. Obryadovaya po`eziya saha (yakutov). *Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Novosibirsk: Nauka, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.11.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-483-486

***Zhang Shicong**, postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: aidazh@126.com*

THE IMAGE OF LOBASTOV IN B. AKUNIN'S NOVEL "THE STATE COUNSELLOR". In this article, on the image of T.G. Lobastov from B. Akunin's novel "State Councilor," the writer's attitude to problems relating to the cooperation of capitalist factory owners with the revolutionary underground in the Russian Empire is revealed. Parallels are drawn between the biographies, political views and reasons for cooperation with the revolutionary underground of Lobastov and his historical prototype, Savva Morozov. Common features are noted between these figures: the desire to improve the living and working conditions of workers, strict penalties for consuming alcohol in factories, as well as close cooperation with the revolutionary party. As a result, it is revealed that, starting from a real historical figure, the writer, in creating the image of the Lobastov, focuses on the problem of the "Horde regime", which prevented the emergence of a legal mechanism for "lobbying" their interests by capitalists in the late Russian Empire.

Key words: **B. Akunin, "The State Counsellor", image of capitalist, Savva Morozov**

***Чжан Шицун**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: aidazh@126.com*

ОБРАЗ Т.Г. ЛОБАСТОВА В РОМАНЕ Б. АКУНИНА «СТАТСКИЙ СОВЕТНИК»

В статье на примере образа Т.Г. Лобастова из романа Б. Акунина «Статский советник» выявляется отношение писателя к проблемам, касающимся сотрудничества фабрикантов-капиталистов с революционным подпольем в Российской империи. Проводятся параллели между биографиями, политическими взглядами и причинами сотрудничества с революционным подпольем Лобастова и его историческим прототипом – Саввой Морозовым. При сопоставлении

этих фигур отмечаются общие черты: стремление к улучшению условий жизни и работы трудящихся, строгие меры наказания при употреблении алкоголя на территории мануфактур, а также тесное сотрудничество с революционной партией. В результате выявлено, что, отталкиваясь от реальной исторической фигуры, писатель в создании образа фабриканта делает акцент на теме «ордынского режима», который препятствовал появлению легального механизма «лоббирования» своих интересов капиталистами в поздней Российской империи.

Ключевые слова: **Б. Акунин, роман «Статский советник», образ капиталиста, Савва Морозов**

Изучение исторической составляющей популярных ретродетективов Бориса Акунина важно для осмысления авторской позиции писателя, что уже неоднократно отмечали исследователи его творчества. Как правило, авторы критических и литературоведческих работ, посвященных творчеству писателя, обращаются, в том числе, к экспликации и объяснению используемых автором исторических аллюзий (см.: [1; 2] и т. д.).

В последние десять лет Акунин занимался созданием научно-популярной «Истории Российского государства», в которой документальное повествование сочеталось с художественными произведениями [3]. Этот проект сочетал в себе культуротрегерские задачи с научными и эстетическими (о просветительской направленности акунинского творчества см., например, [4]). Если в области истории позиция автора выражена достаточно ясно (он считает главной проблемой Российской империи избыточную централизацию власти и полагает, что ее политическая система была заимствована у Золотой Орды), то художественные тексты оказываются сложнее: их роль не сводится к иллюстрированию главной идеи, и каждый из них по-своему трактует исторические факты. В связи с этим, как утверждает А.М. Лобин, при исследовании творчества Акунина нельзя «ограничиться подсчетом анахронизмов или поиском исторических прототипов», а необходимо рассмотрение «авторской концепции истории и его художественной стратегии» [5, с. 156]. При этом, по нашему мнению, при изучении историзма в художественных произведениях Акунина надо исходить из того переосмысления взаимоотношения литературы с историей, которое предложили в конце XX века представители «Нового историзма», которые отвергли традиционные постулаты о строгой разграниченности правды и вымысла и рассматривали исторический нарратив как фиктивный текст, отличающийся от художественного указаниями на источники [6]. Преодоление границы между историческими и литературными текстами, как отмечает Л.А. Трубина, позволяет «выйти в исследованиях… в более широкий интертекстуальный и междисциплинарный контекст… включить в исследование не только художественную литературу, но публицистику, документалистику» [7, с. 432]. «Реквотизация» (термин А.М. Эткинда), то есть восстановление источников, уже применялась рядом исследователей при изучении ретродетективов Акунина. Так, Н.Е. Редькина, сопоставляя текст романа «Турецкий гамбит» с исторической действительностью, приходит к выводу о том, что «история для Б. Акунина – это текстовый материал, подлежащий переработке» [8, с. 140]. Стивен Норрис выявляет приемы, использованные писателем для переосмысления истории, сравнивая тексты конспирологических романов Акунина с реальным ходом событий в истории [9].

Сопоставительный анализ романов Акунина с историческими материалами необходим и для уточнения исторической концепции писателя: ретродетективы о Фандорине, написанные до создания «Истории Российского государства», можно рассматривать как предварительные исследования, в ходе которых формировались взгляды автора на историю XIX века и ее основные проблемы, в том числе проблему причин революции. Кроме того, такое исследование важно и для понимания поэтики романов: восстановление возможных исторических источников и сравнение их с текстом детектива позволяет выявить принципы отбора и расположения цитатного материала, которые во многом определяют построение текста.

В романе «Статский советник» (1999), который автор определял как политический детектив, изображена борьба между революционным подпольем и охранкой в Москве в конце XIX века. Автор стремится показать неправоту обеих сторон и решить на конкретном историческом материале этическую проблему «допустимости насилия для искоренения зла или провокации и беззакония для защиты общества от революционного хаоса» [10, с. 150]. В то же время, помимо революционеров и защитников монархического строя, писатель изображает в романе представителей третьей силы – сторонников умеренных политических реформ и «сочувствующих» революционной партии, среди которых особый интерес представляет образ московского фабриканта Тимофея Григорьевича Лобастова. Рассматривая фандоринский цикл Акунина как своего рода ответ на повышение значимости имперского нарратива в постсоветском обществе, Энн Либих указывает на связь акунинских персонажей в «Статском советнике» с современностью. Образ Лобастова, по ее словам, поначалу напоминает архетипический образ «бездушного западного бизнесмена» [11, с. 155], но впоследствии читатель под влиянием приводимых автором фактов вынужден переосмыслить это первоначальное впечатление. Изображая Лобастова, Акунин решает очень важный вопрос: можно ли было избежать революции? Ответ на этот вопрос в романе дает убежденный революционер Грин: «Если б все капиталисты были как Лобастов, незачем стало бы и пожар зажигать» [12, с. 109]. Таким образом, исследование этого образа оказывается важно для понимания исторической концепции Акунина в целом: здесь заключен ключ не только к роману «Статский советник», где решается вопрос об исторической правоте революционеров, но и ключ к целому ряду произведений автора, в которых решается вопрос о неизбежности революции – «Дорога в Китеж», «Алмазная колесница», «Черный город» и др. Тот факт, что все эти произведения Акунина, равно как и лежащая в их основе историческая концепция, широко обсуждается в течение последних десяти лет не только критиками и литературоведами, но и историками, обусловливает актуальность данного исследования. Подчеркнем, что с точки зрения литературоведения здесь идет речь о таких фундаментальных для изучения творчества писателя категориях, как единство мировоззрения автора, авторская позиция по отношению к героям, соотношение идеи и художественного образа.

Новизна исследования обусловлена тем, что в существующей критической и научной литературе образ Лобастова еще не сопоставлялся с фактами жизни и деятельности его прототипа. В целом исследование исторических аллюзий в «Статском советнике» пока ограничивается отдельными указаниями на прототипы и «протосюжеты», на основе которых создан текст романа [10, с. 150; 13, с. 219–220].

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить отношение Б. Акунина к проблемам, связанным с сотрудничеством фабрикантов-капиталистов с революционным подпольем в поздней Российской империи. Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Проанализировать образ Лобастова в тексте романа «Статский советник».
2. Сопоставить текст романа о Лобастове с историческими материалами, в которых представлена жизнь и деятельность прототипа персонажа – Саввы Морозова, выявить сходства и различия.
3. Раскрыть на основе установленных сходств и различий авторское отношение к роли «просвещенного» фабриканта в поздней Российской империи и к проблемам, касающихся с их связей с революционным подпольем.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленная авторская позиция по вопросу о проблемах Российской империи может быть использована в дальнейших исследованиях историософской концепции писателя. Полученные нами результаты исследования также могут быть использованы при разработке специальных курсов по истории современной русской литературы и по русскому постмодернизму.

Мы полагаем, что за образом акунинского фабриканта стоит знаменитый Савва Тимофеевич Морозов (1862–1905), который в свое время оказал немалую помощь большевикам. Помимо материальной поддержки революционеров, сходство персонажа с прототипом заключается в стремлении решить «рабочий вопрос» путем улучшения условий труда на фабрике. Так, рабочие на мануфактуре Лобастова получают «жалованье вдвое выше других мануфактур», при этом у них «бесплатная казенная квартира и чуть ли не двухнедельный отпуск с половинным окладом» [12, с. 108]. Рабочий день на предприятиях Лобастова был «всего девять с половиной часов, а в субботу – восемь» [там же, с. 108]. В реальной истории, как свидетельствует жандармский полковник Н.И. Воронов, на предприятии Морозова рабочие зарабатывали намного больше, чем на других мануфактурах, а рабочий день был значительно короче [цит. по: 14, с. 144]. При этом Савва Тимофеевич подавал пример другим фабрикантам по части сокращения рабочего дня. Морозов также всерьез занимался улучшением жизненных условий трудящихся: они пользовались «здоровыми удобными квартирами; помещения устроены образцово, удовлетворяют вполне гигиеническим условиям необходимым, также и самые фабрики, где рабочий проводит полжизни…» [там же, с. 141].

Сравним эти свидетельства с текстом романа. Фабрика Лобастова произвела на Грина сильное впечатление: «Встречавшиеся по дороге работники шагали деловито, как-то не по-русски, и ни одной опухшей с похмелья физиономии Грин не заметил, хоть был понедельник и утро. Рассказывали, что у Лобастова за пьяный запах сразу расчет в зубы и за ворота» [12, с. 108]. В конце XIX – начале XX века особенно серьезно стояла проблема пьянства среди рабочих, и она беспокоила Морозова: «Талантлив наш народ… Вижу, что он – ленив, вымирает от пьянства, сифилиса, а главным образом от того, что ему нечего делать на своей богатой земле, – его не учили и не учат работать» [цит. по: 14, с. 142]. Чтобы бороться с пьянством на фабриках, Морозов старался обеспечить рабочим разнообразный культурный досуг [там же].

Материально поддерживая подпольную партию Грина, Лобастов совсем не разделяет идеи революционеров. По своим политическим взглядам фабрикант, скорее всего, близок к либералам, стремящимся к проведению реформ сверху, а экстремистам он помогает, чтобы «надавить» на правительство и подтолкнуть его к сотрудничеству с представителями буржуазии:

– Не приведи Господь, если вы победите! Да и не будет у вас никакой победы.

<…>

– А потому, что понял: наших дураков надутых пугать надо, чтоб не ставили палки в колеса, чтоб не мешали умным людям страну из болота тащить. Учить их, ослов, надобно. Носом в навоз тыкать. Вот вы и потычьте. Пусть до их чугунных голов дойдет, что России либо со мной, Лобастовым, идти, либо с вами в тартарары катиться. Третьего не дано [12, с. 111].

В реальной истории политические взгляды Морозова, скорее всего, также расходились с большевистской идеологией. В 1890-е годы позицию Саввы Тимофеевича было сложно определить: как считает биограф, он был «в чем-то либерал, в чем-то консерватор» [14, с. 302]. Фабрикант стремился к политическим реформам, старался вступить в диалог с властью, чтобы легальным образом решить рабочий вопрос и тем самым отстаивать права и интересы купечества [там же, с. 127–128]. К концу 1890-х годов, однако, из-за ссоры с С.Ю. Витте фабрикант прекратил сотрудничество с правительством, и в его душе «поднялось другое, еще пока смутное желание: *если нельзя договориться с властью по-хорошему, легальными способами, значит, надо действовать нелегально* <Курсив наш – *Ч. Ш.*>» [там же, с. 195]. С 1902 года Морозов начал давать деньги редакции «Искры», выступая в качестве «сочувствующего», а с 1904 года стал помогать партии систематически: его ежегодный взнос составлял примерно 24 тыс. рублей. При этом связь фабриканта с революционерами не ограничивается регулярными взносами: он лично дружил с Максимом Горьким и Л.Б. Красиным, помогал большевику Н.Э. Бауману скрыться от полиции, неоднократно вносил залог для освобождения арестованных революционеров из крепости [15]. Однако сближение Морозова с большевистской фракцией партии социал-демократов оказалось временным увлечением, возникшим не столько благодаря общим с ними убеждениям, сколько в связи с просьбой М.Ф. Андреевой [14, с. 303], с одной стороны, и «из соображений политического снобизма» [выражение графа Д.А. Олсуфьева. Цит. по: там же, с. 307], с другой. В 1904–1905 годах Морозов вернулся к прежним умеренным политическим взглядам.

Сравнение эволюции политических взглядов Саввы Морозова с монологом Лобастова позволяет выявить тонкое различие образа фабриканта в «Статском советнике» от его прототипа: согласно цитированной выше версии Д.А. Олсуфьева, Морозов помогал революционерам именно для того, чтоб купить «индульгенцию» [12, с. 110] на случай их победы, что категорически отвергает Лобастов. В романе Тимофей Григорьевич сотрудничает с партией Грина для того, чтобы провести своего рода «лоббирование» – воздействовать на решения правительства с помощью своих денежных средств:

– Вкладываете деньги, – кивнул Грин. – …В Америке называется лоббирование. У нас парламента нет, поэтому давите на правительство через террористов [там же, с. 111].

«Лоббирование» либерально настроенных людей, таких как Лобастов, не является вымыслом Акунина. Например, Л.А. Тихомиров в воспоминаниях «Начала и концы: либералы и террористы» писал: «Наконец, третьи выбирают этот момент <*террористические акты.* Курсив наш – *Ч. Ш.*> для конституционной агитации. Революционеры действовали как тигры; эти господа избрали роль шакала. Революционеры, как разбойники, пускали в дело нож. Эти господа пытались воспользоваться разбойничьим ножом для того, чтобы предлагать угрожаемому условия своей помощи» [16, с. 113].

С нашей точки зрения, деятельность Лобастова в романе более уместно назвать «угрозой», чем «лоббированием». Лоббизм представляет особый интерес для писателя. В восьмом и девятом томах «Истории Российского государства» Акунин неоднократно употребляет слова «лобби» или «лоббирование» в связи со всякого рода попытками воздействовать на представителей власти. Тема легального лоббирования также затронута в романе «Дорога в Китеж». Однако понятие «лоббизм» у автора немного отличается от общепринятого определения: согласно «Большой российской энциклопедии», лоббизм – это «практика оказания давления на представителей власти со стороны группы лиц или отдельного частного лица с использованием средств, *не нарушающих действующих законов* <Курсив наш – *Ч. Ш.*>, цель которого – добиться принятия того или иного закона, решения» [17]. Слово «лоббирование» прозвучало в «Статском советнике», скорее всего, для того, чтобы ввести в круг рассматриваемых проблем власти поздней Российской империи проблему, связанную с самим государственным режимом («ордынским», по терминологии Акунина), когда в основе управления государством лежит принцип сверхцентрализованности, а «частная инициатива» (торговля и промышленность) не может быть проявлена в политике. Из-за отсутствия возможности легального «лоббирования» представители «частной инициативы», то есть капиталисты, такие как Лобастов, могут прибегнуть к сотрудничеству с революционными подпольщиками в целях «надавить» на правительство и предъявить политические требования. Взносы Лобастова, безусловно, в значительной степени содействовали нарастанию разрушительной силы революции, которая ведет к хаосу и беспорядку общества и расшатыванию самого государства. Таким образом, мы полагаем, что в эпизоде диалога Грина с Лобастовым Акунин возлагает вину за будущую революцию на нежелающий меняться режим царской России, а с другой стороны – указывает на то, что отсутствие легального механизма предъявления политических требований для частных лиц могло привести к неосуществимости политических реформ сверху. Режим управления фабрикой Лобастова – это единственное возможное решение рабочего вопроса, которое могло бы предотвратить революционные беспорядки, вызванные недовольством положения трудящихся в стране. Неслучайно мнения Грина и Зубцова, представителей революционеров и консерваторов, по этой проблеме совпадают: оба они говорили в романе о том, что если бы все фабриканты в стране последовали примеру Лобастова, то была бы выбита почва из-под ног у революции. Для осуществления такой перспективы Зубцов выдвигал целый проект, совпадающий с «полицейским социализмом» его прототипа в истории – С.В. Зубатова. Однако Зубцов, скорее всего, не дождется воплощения своих планов: поддержка Лобастовыми партии Грина привела к интенсивному нарастанию революционного терроризма, в то время как «полицейский социализм» Зубцова мог бы закончиться масштабными забастовками, которые можно было бы подавить только репрессивными мерами. Иными словами, в романе «Статский советник» кажущийся единственным возможный выход из кризисной ситуации поздней Российской империи – умеренная реформа сверху – с точки зрения автора, уже обречен на провал.

Итак, анализ образа Лобастова и сопоставление его с Саввой Морозовым позволяет прийти к следующим выводам. Лобастов изображается как либерально настроенный фабрикант-капиталист, который решился пойти на сотрудничество с экстремистами, чтобы надавить на правительство. Несмотря на сходство Лобастова с его жизненным прототипом в стремлении улучшить условия жизни и работы на фабриках и искоренить пьянство, мотивы поддержки революционной партии у Лобастова и Морозова расходятся. Если сотрудничество Морозова с большевиками обусловлено разными обстоятельствами, то случай Лобастова в романе значительно упрощен: он решается платить «взносы» партии Грина из-за отсутствия в монархической России легального механизма «лоббирования». В то же время автор показывает, что не только консерватизм и радикализм – неверные пути для поздней Российской империи, но и умеренная политическая реформа, предполагающая обеспечение рабочим сносных условий жизни и работы по примеру Лобастова, также оказывается бесперспективной. Таким образом, в художественном тексте выявляется та же коренная проблема, о которой Б. Акунин немало говорит в «Истории Российского государства» – не желающий меняться «ордынский режим». Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в выявлении возможных исторических прототипов других персонажей в произведениях Акунина и сопоставлении исторических текстов с художественными.

Библиографический список

1. Трофименков М.С. *Дело Акунина*. Available at: https://detectivemethod.ru/preamble/the-case-akunin/
2. Ранчин А.М. *Романы Б. Акунина и классическая традиция*. Available at: https://polit.ru/article/2004/08/02/akunin/
3. Снигирева Т.А., Подчиненов А.В., Снигирев А.В. Между историей и литературой: авторские стратегии Б. Акунина в «Истории Российского государства». *Пушкинские чтения*. 2015; № XX: 273–282.
4. Загидуллина М.В. *«Новое дело» интеллигенции, или Хождение в народ – 2.* Available at: https://magazines.gorky.media/znamia/2003/8/novoe-delo-intelligenczii-ili-hozhdenie-v-narod-2.html
5. Лобин А.М. Эволюция образа главного героя в цикле романов Б. Акунина «Приключения Эраста Фандорина». *Филологический класс*. 2022; № 27 (1): 154–165.
6. Эткинд А.М. *Новый историзм, русская версия*. Available at: https://magazines.gorky.media/nlo/2001/1/novyj-istorizm-russkaya-versiya.html
7. Трубина Л.А. Диалог литературы с историей в оценке современного литературоведения. *Преподаватель XXI века*. 2018; № 4–2: 429–443.
8. Редькина Н.Е. Между литературой и историей: механизмы трансформации исторического материала в раннем творчестве Б. Акунина (на материале романа «Турецкий гамбит»). *Пятый этаж:* сборник научных статей молодых ученых. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017: 38–140.
9. Norris S.M. Spying on the past: Boris Akunin's History of Espionage. *The Akunin project: the mysteries and histories of Russia's bestselling author*. Toronto, Buffalo, London, 2021; Part 3: 156–178.
10. Лобин А.М. История и революция в творчестве Б. Акунина (на материале цикла романов «Приключения Эраста Фандорина»). *Вестник Вятского государственного университета.* 2014; № 12: 148–154.
11. Liebig A. *Nostalgia Re-written: Boris Akunin's Fandorin Project and the Detective (Re-)Discovery of Empire*. PhD dissertation. The university of Edinburgh, 2020.
12. Акунин Б. *Статский советник*. Москва: Захаров, 2018.
13. Лобин А.М. Популярная конспирология Бориса Акунина в контексте исторической беллетристики XXI в. *Авторские концепции российской истории в русской литературе XXI века*. Ульяновск, 2015; Глава 3, 3.1: 202–236.
14. Федорец А.И. *Савва Морозов*. Москва: Молодая гвардия, 2013.
15. Лизунов В.С. *Минувшее проходит предо мною*. Available at: https://www.bogorodsk-noginsk.ru/atlas/24_lizunov.html
16. Тихомиров Л.А. *Начала и концы: «либералы» и террористы.* Москва: В Университетской типографии, 1890.
17. *Большая Российская энциклопедия 2004–2017*. Available at: https://old.bigenc.ru/world_history/text/2177143

References

1. Trofimenkov M.S. *Delo Akunina*. Available at: https://detectivemethod.ru/preamble/the-case-akunin/
2. Ranchin A.M. *Romany B. Akunina i klassicheskaya tradiciya*. Available at: https://polit.ru/article/2004/08/02/akunin/
3. Snigireva T.A., Podchinenov A.V., Snigirev A.V. Mezhdu istoriej i literaturoj: avtorskie strategii B. Akunina v «Istorii Rossijskogo gosudarstva». *Pushkinskie chteniya*. 2015; № XX: 273-282.
4. Zagidullina M.V. *«Novoe delo» intelligencii, ili Hozhdenie v narod – 2.* Available at: https://magazines.gorky.media/znamia/2003/8/novoe-delo-intelligenczii-ili-hozhdenie-v-narod-2.html
5. Lobin A.M. `Evolyuciya obraza glavnogo geroya v cikle romanov B. Akunina «Priklyucheniya `Erasta Fandorina». *Filologicheskij klass*. 2022; № 27 (1): 154-165.
6. `Etkind A.M. *Novyj istorizm, russkaya versiya*. Available at: https://magazines.gorky.media/nlo/2001/1/novyj-istorizm-russkaya-versiya.html
7. Trubina L.A. Dialog literatury s istoriej v ocenke sovremennogo literaturovedeniya. *Prepodavatel' XXI veka*. 2018; № 4-2: 429-443.
8. Red'kina N.E. Mezhdu literaturoj i istoriej: mehanizmy transformacii istoricheskogo materiala v rannem tvorchestve B. Akunina (na materiale romana «Tureckij gambit»). *Pyatyj `etazh:* sbornik nauchnyh statej molodyh uchenyh. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2017: 38-140.
9. Norris S.M. Spying on the past: Boris Akunin's History of Espionage. *The Akunin project: the mysteries and histories of Russia's bestselling author*. Toronto, Buffalo, London, 2021; Part 3: 156-178.
10. Lobin A.M. Istoriya i revolyuciya v tvorchestve B. Akunina (na materiale cikla romanov «Priklyucheniya `Erasta Fandorina»). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 12: 148-154.
11. Liebig A. *Nostalgia Re-written: Boris Akunin's Fandorin Project and the Detective (Re-)Discovery of Empire*. PhD dissertation. The university of Edinburgh, 2020.
12. Akunin B. *Statskij sovetnik*. Moskva: Zaharov, 2018.
13. Lobin A.M. Populyarnaya konspirologiya Borisa Akunina v kontekste istoricheskoj belletristiki XXI v. *Avtorskie koncepcii rossijskoj istorii v russkoj literature XXI veka*. Ul'yanovsk, 2015; Glava 3, 3.1: 202-236.
14. Fedorec A.I. *Savva Morozov*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2013.
15. Lizunov V.S. *Minuvshee prohodit predo mnoyu*. Available at: https://www.bogorodsk-noginsk.ru/atlas/24_lizunov.html
16. Tihomirov L.A. *Nachala i koncy: «liberaly» i terroristy*. Moskva: V Universitetskoj tipografii, 1890.
17. *Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya 2004-2017*. Available at: https://old.bigenc.ru/world_history/text/2177143

Статья поступила в редакцию 15.11.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-486-488

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

TRUNCATION AS A PRODUCTIVE WAY OF COMPRESSIVE WORD FORMATION IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE. The article deals with one of the productive ways of modern word production – truncation. Derivational truncations are analyzed in different aspects: structural and word-formation, lexical-semantic, grammatical and stylistic. The correlation of truncations and derivational bases by gender and declension is carried out. The cases when the derivation of a derivative by this method changes its meaning are noted. It is established that borrowed words are also subject to truncation. In them truncation can take place along the boundary of morphemes distinguished in the source language, but it can also be arbitrary. Compressive word formation is most productive in colloquial speech and often serves to create a lexicon of limited use. The article concludes that truncation is most active in youth student slang; In the slang of computer users, in the jargon of various declassed groups of society, etc., all this reflects the tendency towards expressiveness of speech.

Key words: **compressive word formation, truncation, derivative word, method of word formation, colloquial speech, slang**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

УСЕЧЕНИЕ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ КОМПРЕССИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается один из продуктивных способов современного словопроизводства – усечение. Производные-усечения анализируются в разных аспектах: структурно-словообразовательном, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом. Проведено соотношение усечений и производящих основ по роду и склонению. Отмечены случаи, когда при образовании производного данным способом происходит изменение значения. Установлено, что усечению подвергаются и заимствованные слова. В них усечение может проходить по границе морфем, выделяемых в языке-источнике, но может быть и произвольным. Компрессивное словообразование наиболее продуктивно в разговорной речи и часто служит для создания лексики ограниченного употребления. В статье делается вывод о том, что наиболее активно усечения функционируют в молодежном студенческом сленге; сленге компьютерных пользователей, в жаргоне различных деклассированных групп общества и др. Все это отражает тенденцию к экспрессивности речи.

Ключевые слова: **компрессивное словообразование, усечение, производное слово, способ словообразования, разговорная речь, жаргон**

Ускорение темпов жизни, развитие интернет-коммуникации, возрастание экспрессивности общения, а также особенности человеческой памяти становятся причиной стремления человека к более емкому выражению мыслей, экономному расходованию языковых средств. Создание кратких номинаций осуществляется средствами лингвистической компрессии. Наше исследование посвящено изучению усечения как продуктивного способа компрессивного словообразования в современном русском языке. Этот способ высокопродуктивен в разговорной речи. Без усечений не обходится ни один социальный жаргон.

Актуальность темы объясняется необходимостью дальнейшего исследования компрессивного словообразования, характерного для современного словопроизводства.

Объект исследования **–** слова, созданные способом усечения, в современном русском языке.

Цель работы – комплексное исследование таких компрессивов, как усечения, в современном русском языке.

Задачи исследования: разграничить способы компрессивного словообразования в ходе теоретического изучения вопроса; собрать и систематизировать фактический материал, необходимый для осуществления исследования; произвести комплексный анализ усечений в современном русском языке в разных аспектах (структурно-словообразовательном, грамматическом, семантическом и стилистическом).

Научная новизна работы состоит в комплексном исследовании новых слов, образованных в современном русском языке способом усечения.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в лингвистическую теорию компрессивного словообразования, в частности в изучение процессов возникновения слов при помощи нестандартных способов словообразования.

Практическая значимость определяется возможностью использования её материалов в преподавании вузовских курсов по словообразованию и стилистике, а также в лексикографической практике.

Материал исследования нами был собран путем сплошной выборки из неологических словарей [1; 2; 3], словарей жаргонной лексики [4; 5] интернет-ресурсов.

Компрессия в лингвистике – это экономия средств языка и речи, проявляющаяся на различных уровнях языковой системы. Е.А. Земская называет пять функций языка, выполняемых средствами словообразования:

1) номинативная,
2) экспрессивная,
3) конструктивная,
4) стилистическая
5) компрессивная [6, с. 8].

Функция компрессии – это функция сокращения в производной лексической единице некоторых элементов формального выражения производящей единицы, при котором семантика производящего полностью сохраняется в производном [7, с. 104].

Сторонники функционального подхода к словообразованию выделяют компрессивное словообразование в качестве самостоятельного вида дериватологии

[8, с. 182]. Для обозначения слов, образованных в результате компрессивного словообразования, мы будем использовать термин «компрессивы».

В понятие «компрессивные способы словообразования» объединяются номинативные единицы, тождественные по значению базовому слову или словосочетанию, но отличающиеся от них более краткой формой. Е.А. Земская относит к таким способам усечение, универбацию, аббревиацию и субстантивацию [9, с. 120].

Усечение – способ словообразования производных слов путем усечения производящей основы по аббревиатурному принципу, то есть вне границ морфем.

Усечение производящей основы по аббревиатурному типу как самостоятельный способ словообразования признается не всеми исследователями и часто не отграничивается от аббревиации.

Н.М. Шанский и А.Н. Тихонов называют аббревиацию «непродуктивной» и в числе аббревиатур приводят такие слова, как *зав, баки, псих, зам,* которые образованы усечением производящей основы [10, с. 68].

Авторы «Русской грамматики» также не отделяют усечение от аббревиации. При этом слова *спец, пред, зав, зам, маг, фак* и др. они называют «стилистически сниженными синонимами существительных-неаббревиатур» [11, с. 253].

Усечение в качестве самостоятельного способа деривации признается Е.А. Земской [12, с. 186]. «Основное различие между мотивированным словом и мотивирующим состоит в сниженной стилистической окраске первого по сравнению со вторым» [9, с. 123].

Слова, образованные данным способом, мы будем называть усечениями. В статье рассматривается только усечение основ существительных. Усечение компонента словосочетания без суффиксации мы будем рассматривать как безсуффиксальную универбацию, так как происходит сокращение сочетания слов, а не одного слова (*безнал – безналичный расчёт).*

В ходе исследования выявились усечения, в которых:

а) усекается начальная часть слов:

шина – машина,

бук – ноутбук;

б) усекается конечная часть слова (данный словообразовательный тип наиболее продуктивен):

денатур – денатурат,

радик – радикулит,

спек – спекулянт;

в) усекается середина слова (наименее продуктивный словообразовательный тип):

фоно – фортепиано;

г) усекается начальная и конечная часть слова, «кольцевое усечение»:

лыба – улыбка [13, с. 33–34].

Иногда одному производящему слову соответствует несколько по-разному усеченных производящих:

маг, *мафон – магнитофон*,

ноут, *бук – ноутбук,*

баки, *бакланы – баклажаны.*

К усеченным производящим основам часто прибавляются суффиксы, продуктивные в разговорной речи: *-к- (вебка – вэб-камера, авка – аватарка), -ик- (варик – вариант, дирик – директор, микрик – микропереключатель, бассик – бассейн*), *-арь-* (*вышкарь – вышкомонтажник), -ух(а) (транзуха – транзакция, стипуха – стипендия).*

Мотивирующее и мотивированное слова могут совпадать или различаться по грамматическим показателям. В соотношении производной и производящей основ по роду наблюдаются следующие основные тенденции:

а) сохранение рода мотивирующей основы:

демок – демократ, мак – макинтош, бад – бадминтон, бутер – бутерброд, буф – буфет (мужской род);

микра – микробиология, прога – программа, конфа – конференция, кафа – кафедра, инфа – информация (женский род);

б) переход из женского рода в мужской:

бундес – бундесмарка, диссер – диссертация.

– А что твой диссер? – От этого вопроса он впал в ярость (М. Голованиевская «Я люблю тебя»));

в) переход из среднего рода в мужской:

языкоз – языкознание, посвят – посвящение;

г) переход из среднего рода в женский:

объява – объявление;

д) переход из мужского рода в женский:

телега – телеграм (мессенджер Telegram);

е) переход из мужского в средний:

авто – автомобиль, лого – логотип.

«Не очень понятно, в каких формах осуществляется такая совместность, но это неброское лого сильно меняет статус сказанного здесь слова» (Виктор Пелевин. Бэтман Аполло; https://ruscorpora.ru/) [14].

В результате усечения иногда появляются существительные, обозначающие лица и женского, и мужского пола. К примеру, *зёма* – это и земляк, и землячка.

«И ваще – Натаха – моя землячка. За зёму – моргалы выколю!))» (URL: https://www.yaplakal.com/forum28/st/25/topic2372710.html).

Вместе с изменением рода происходит и изменение склонения. Производящим существительным женского рода I склонения часто соответствуют производные мужского рода II склонения.

консерватория (I скл. ж. род) – *конс* (II скл. м. род);

конфигурация (I скл. ж. род) – *конфиг* (II скл. м. род).

Возможно и обратное соотношение: существительные мужского рода II склонения мотивируют существительные женского рода I склонения:

сульфазин (II скл. м. род) – *сульфа* (I скл. ж. род).

Производящим среднего рода II склонения могут соответствовать производные женского рода I склонения:

объявление (II скл. ср.род) – *объява* (I скл. ж. род).

Даже если мотивирующая и мотивированная основы относятся к одному склонению, они могут отличаться по типу склонения – твердому или мягкому: *бультерьер* (I скл. твердая основа, парадигма склонения: *бультерьер, -ра, -ру, -ра, -ром, -ре*), *-буль* (II скл. мягкая основа, парадигма склонения: *буль, -ля, -лю, -ля, -лем, -ле).*

В результате усечения ранее склоняемое слово может стать несклоняемым (*метро, кино, авто, лого, профи*).

«Когда люди пересели с карет на механические транспортные средства, управление авто (твор. п. – прим.) без перчаток, равно как и появление в обществе с оголенными руками, считалось моветоном» (Аксессуары: Что натянуть на руки// «Автопилот»,2002.03.15; https://ruscorpora.ru/).

«Нет, само по себе управление автомобилем (твор.п. – прим.) ни к чему такому не ведет» (Сергей Шерстенников. Доктор твоего// «Автопилот»,2002.02.15; https://ruscorpora.ru/).

Образование слов усечением производящей основы нередко сопровождается чередование фонем. В некоторых случаях происходит чередование гласных в корне: *зёма – земляк*, *крос – красавчик, консалта – консультация* по курсовой или дипломной работе. Встречается и мена согласных корня (*посвят – посвящение*). Более распространена мена фонем по твердости/мягкости: *магаз – магазин (з//з'*), *админ – администратор (н//н'), боты – ботинки (т//т').*

Как известно, при усечении значение мотивированного слова равно значению производящего. Однако компоненты словообразовательной пары могут относиться и к разным лексико-грамматическим разрядам. В частности, в результате сокращения образуются существительные с собирательным значением. Так, путем усечения производящей основы конкретного существительного *интуристы* и прибавлением флексии -а возникло существительное *интура* с собирательным значением «совокупность интуристов». Таким же способом образовались *абитура* (абитуриенты), *диссида* (диссиденты). Вместе с тем образование собирательного существительного возможно и без прибавления флексии -а: *иностранъ – иностранцы.*

Производящей базой усеченных слов часто становятся лексемы, образованные путем сложения слов и основ *(болотник – трактор – болотоход, микроха – микросхема, гидрики – гидрокомпенсаторы, контр – контратака*, *герма – гермомешок, гипса – гипсокартон).* В таком случае усечение не является произвольным, не учитывающим морфемные границы.

Усечению подвергается и исконно русская, и заимствованная лексика. Особенно активно в последние десятилетия происходит заимствование английских слов. Перенимаются, в том числе, и сложные англицизмы, которые часто становятся производящей основой для сокращений. При этом усечение проходит на границе двух корней, выделяемых в языке-источнике: *борд – сноуборд* (англ. *snowboard* происходит от *snow* + *board*, что в буквальном переводе означает «снежная доска»), *ноут* или *бук – ноутбук* (происходит от англ. *notebook* «записная книжка» – *note* «заметка,запись» + *book* «книга»), *кик – кикбоксинг* (от англ. *kick* – «удар ногой», *boxing* – «бокс»), *баскет – баскетбол* (от англ. *basket* – «корзина» и *ball* – «мяч»). Часто усекается начальная или конечная часть заимствованных разнословных сложений: *брейк – брейк-данс, концепт – концепт-кар, лейбл – лейбл-рекорд, моб – флэш-моб.*

Выявлены случаи, когда заимствуется только производный компонент такой пары, но не заимствуется производящий. Так, в последнее время в социальных сетях, на просторах интернет-форумов широкое распространение получило слово *бро*, производное от английского *brother*. *Бро* – это брат, друг, единомышленник. Слово употребляется в обращении к представителям обоих полов, хотя его производящее называет только лиц мужского пола. Также было заимствовано слово *кэп*. *Cap* в английском языке – сокращение от *captain* – «капитан».

«А еще, бро, некоторые несознательные велосипедисты по зебре не на своих двоих, а верхом на веле» (АВТОтема (всё про автомобили) (2015) https://ruscorpora.ru/).

Сокращение заимствований может быть и произвольным, не связанным с их морфемной структурой в языке-источнике. Например, *программа* (от греч. про – перед, γραμμα – запись) усекается, как *прога*, то есть происходит разрыв корня.

Таким образом, структурная классификация усечений сводится к выделению четырех типов в зависимости от расположения усекаемой части мотивирующей основы. Наиболее распространенным является второй тип, при котором усекается конечная часть слова, наименее продуктивным является усечение

середины слова. Проведено соотношение усечений и производящей основы по роду, склонению. По семантике усечения идентичны мотивирующим основам *(верстала – верстальщик)*. Отмечены случаи, когда усечения служат созданию собирательного значения *(абитура – абитуриенты)*. В ходе изучения заимствованных сложных слов мы пришли к выводу о том, что их усечение может проходить по границе морфем, выделяемых в языке-источнике, но может быть и произвольным.

В разговорной речи компрессивное словообразование наиболее продуктивно и часто служит для создания лексики ограниченного употребления. За счет компрессивов, в частности, расширяются ряды профессиональных и социальных жаргонизмов. Наиболее активно усечения функционируют в молодежном студенческом сленге; сленге компьютерных пользователей, в жаргоне различных деклассированных групп общества и др. Все это отражает тенденцию к экспрессивности речи.

Библиографический список

1. *Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века*: в 2 т. Санкт-Петербург, 2009; Т. 1.
2. Скляревская Г.Н. *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*. Санкт-Петербург, 1988.
3. Стрижак А.Л. *Новые слова и их значения в современных газетных текстах*. Гомель, 2012.
4. Шуваева А.В. *Словарь молодежного сленга*. Томск: Национальный Томский государственный университет, 2014.
5. *Словарь русского арго. Материалы 1980–1990 гг.* Москва, 2002.
6. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*: монография. Москва: Наука, 1992.
7. Клобукова Л.П., Клобуков Е.В. Некоторые особенности реализации компрессивной функции языка на уровне словообразования. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва, 2018: 102–113.
8. Антропова Н.А. Компрессивное словообразование: усечение слов (на материале немецкой разговорной субстантивной лексики). *Вестник Чувашского университета*. 2006; № 1: 182–189.
9. Земская Е.А. *Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис*. Москва, 1981.
10. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: в 3 ч. *Словообразование. Морфология*. Москва, 1987; Ч. 2.
11. Русская грамматика: в 2 т. *Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. Москва, 1980; Т. 1.
12. Земская Е.А. *Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения*: учебное пособие. Москва, 2021.
13. Улуханов И.С. *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*. Москва, 1996.
14. *Национальный корпус русского языка. 2003–2022*. Available at: https://ruscorpora.ru/

References

1. *Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka*: v 2 t. Sankt-Peterburg, 2009; T. 1.
2. Sklyarevskaya G.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka konca XX veka. Yazykovye izmeneniya*. Sankt-Peterburg, 1988.
3. Strizhak A.L. *Novye slova i ih znacheniya v sovremennyh gazetnyh tekstah*. Gomel', 2012.
4. Shuvaeva A.V. *Slovar' molodezhnogo slenga*. Tomsk: Nacional'nyj Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
5. *Slovar' russkogo argo. Materialy 1980-1990 gg*. Moskva, 2002.
6. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*: monografiya. Moskva: Nauka, 1992.
7. Klobukova L.P., Klobukov E.V. Nekotorye osobennosti realizacii kompressivnoj funkcii yazyka na urovne slovoobrazovaniya. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva, 2018: 102-113.
8. Antropova N.A. Kompressivnoe slovoobrazovanie: usechenie slov (na materiale nemeckoj razgovornoj substantivnoj leksiki). *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2006; № 1: 182-189.
9. Zemskaya E.A. *Russkaya razgovornaya rech'. Obschie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis*. Moskva, 1981.
10. Shanskij N.M., Tihonov A.N. Sovremennyj russkij yazyk: v 3 ch. *Slovoobrazovanie. Morfologiya*. Moskva, 1987; Ch. 2.
11. Russkaya grammatika: v 2 t. *Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Slovoobrazovanie. Morfologiya*. Moskva, 1980; T. 1.
12. Zemskaya E.A. *Russkaya razgovornaya rech'. Lingvisticheskij analiz i problemy obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2021.
13. Uluhanov I.S. *Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo yazyka i ih leksicheskaya realizaciya*. Moskva, 1996.
14. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. 2003-2022*. Available at: https://ruscorpora.ru/

Статья поступила в редакцию 17.11.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-488-490

***Uzdeeva T.M.**, senior lecturer, Department of Literature and Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE CONCEPT OF "FAMILY" AS ONE OF THE FORMS OF IMPLEMENTATION OF NATIONAL MENTALITY (BASED ON THE WORKS OF I.S. TURGENEV). The article offers an analysis of the concept sphere of family in the novels of the 19th century Russian writer I.S. Turgenev. The concept "family" is one of the significant elements of the cultural concept sphere of Russia. The family in the novels is presented within the framework of noble culture, but this does not detract from the originality of the nationally specific picture of the world created by the writer. The images of the main characters who bear the ethnocultural mentality are explored; other components of the cultural concept "family" are explored, such as "noble estate", "house", "garden", "love", "warmth", "relatives" as traditional constant components. The article draws conclusions about the role and significance of this concept both in the legacy of I.S. Turgenev and in modern life. The article draws conclusions about the role and significance of this concept both in the legacy of I.S. Turgenev and in modern life. The author of the article identifies the traditional and innovative in ideas about the family in the new socio-cultural situation. A conclusion is made about the importance of the family in the matter of preserving national identity.

Key words: **family, mentality, estate, love, traditions, modern times, homeland**

***Т.М. Уздеева**, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,*
E-mail, uzlipat066@mail.ru

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.С. ТУРГЕНЕВА)

В данной статье предложен анализ концептосферы семьи в романах русского писателя XIX века И.С. Тургенева. Концепт «семья» – один из значимых элементов культурной концептосферы России. Семья в романах дана в рамках дворянской культуры, но это не умаляет своеобразия созданной писателем национально-специфической картины мира. Исследуются образы главных героев – носителей этнокультурного менталитета; исследуются другие компоненты культурного концепта «семья», такие как «дворянская усадьба», «дом», «сад», «любовь», «тепло», «родные люди» как традиционные константные компоненты. В статье делаются выводы о роли и значении этого концепта как в самом наследии И.С. Тургенева, так и в современной жизни. Автор статьи выявляет традиционное и новационное в представлениях о семье в новой социокультурной ситуации. Сделан вывод о значимости семьи в вопросе сохранения национальной идентичности.

Ключевые слова: **семья, менталитет, усадьба, любовь, традиции, новое время, родина**

Актуальность обращения к изучению концепта «семья» в отечественной литературе продиктована необходимостью поиска новых ценностных ориентиров, осмысления богатств традиционной семьи, изображенной в классической русской литературе, а также важностью осмысления современного состояния семьи как основополагающего звена этнокультурного менталитета.

Цель и задачи статьи состоят в анализе концептосферы семьи в романах И.С. Тургенева 60–70 х годов с точки зрения реализации в них темы семьи с выходом на современность.

Научная новизна видится в том, что концепт «семья» как одна из форм реализации русской национальной ментальности по материалам произведений И.С. Тургенева исследуется впервые в нашей работе.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведенный анализ дал возможность по-новому взглянуть на произведения И.С. Тургенева. Работа вносит вклад в теорию литературы.

Практическая ценность: материалы могут быть использованы в практике преподавания русской литературы в вузах, а также в составлении учебных пособий по теории литературы.

В концептосферу семьи в романе «Рудин» неизбежно входит мотив любви. В этом романе изображены две семьи: семья Ласунских и семья Лежневых. Дарья Михайловна Ласунская – хозяйка дома и семьи – знатная и богатая барыня, вдова тайного советника. Ее образ обрамляется образом дома: богатого, каменного, вполне во вкусе века. Сословное тщеславие не позволило героине допустить брак своей дочери с Рудиным. Наталья Ласунская, полюбив Рудина, от восторга от его ума, красноречия и облика пришла к тяжелому разочарованию в нем. Малодушие, нерешительность, проявленные героем, не привели к желанному счастью. Наталья Ласунская открывает галерею «тургеневских девушек». Она красива, поэтична, способна на многое. В любви девушки, подобные ей, идут до конца, проявляя иногда не женское мужество. В двенадцатой главе романа читатель узнает, что Волынцев – давний поклонник Натальи – женился на ней, а Рудин закончил свою жизнь на парижских баррикадах 1848 года. Совместной семьи у главных героев не получилось.

Второе семейство в романе – это Лежневы. К началу романа Александра Павловна и Михайло Михалыч Лежнев еще не супруги, а знакомые. Она слывет красавицей в округе, а он похож на «большой мучной мешок». Она навещает больных, дает милостыню. В браке супруги счастливы: они любят и понимают друг друга.

В романе представлены и иные семейства – дворян. Привычки и обычаи среды сильно сказываются на семейной атмосфере в этих семьях. И.С. Тургенев, начиная с этого романа и обязательно в последующих, будет рассматривать личность в контексте семьи. Для писателя важны такие категории, как отцовство, материнство, генеалогия семьи. Название следующего романа – «Дворянское гнездо» – готовит читателя к восприятию некой истории дворянской семьи. Однако название глубоко символично. Как отмечает исследовательница Логутова Н.В., «дворянские гнезда у Тургенева были хранителями национальной русской культуры и несли на себе печать ее глубокого своеобразия» [1, с. 24]. Повествователь с самых первых страниц говорит о семействе Калитиных. Четко обозначена и дата действия (1842 год). Не обозначая губернский город (он назван просто О…), автор называет близлежащие или отдаленные деревни (Покровское, Васильевское, Лаврики). Семейство Калитиных представлено Марьей Дмитриевной Калитиной – хозяйкой дома, Марфой Тимофеевной Пестовой ее тетушкой, двумя дочерьми – Лизой и Леной и сыном.

В третьей главе в романе предстает главный женский образ – Лиза Калитина – «стройная, высокая, черноволосая девушка лет девятнадцати – старшая дочь Марьи Дмитриевны, Лиза» [3, с. 11]. Лиза Калитина – дворянская девушка, которая по мере продвижения сюжета вбирает в себя все лучшие черты народной России. Большая часть сюжетного хода романа посвящена развитию любовного действия Лаврецкого и Лизы. Основополагающим звеном концепта «семья» является любовь, любовь членов семьи друг к другу. Родители Лизы так и не успели по-настоящему полюбить свою дочь. Из окружающей среды Лизу выделяет ее необычайная нравственная чуткость и ощущение вины перед русским обездоленным народом. Она чувствует вину целых поколений. Знает, как много горя причинил людям ее отец, и считает себя обязанной «все это отмолить». «Ее чуткая совесть находится в постоянной тревоге», – говорит о Лизе Д.И. Писарев [2, с. 76]. Чтобы загладить грехи отцов, она готова пожертвовать собой, отказаться от личного счастья и пострадать, как страдали святые угодники, о которых в детстве рассказывала няня Агафья.

Любовный роман Лизы и Лаврецкого глубоко поэтичен. Тургенев в своем произведении воплотил одну из заветных своих идей о величайшем значении любви как силы жизни. Д.И. Писарев писал о Лизе: «Она думала принести собою очистительную жертву» [2, с. 107]. Чудесным воплощением идеала «тургеневской девушки» стала героиня этого романа. Ее целомудренность, религиозность, одухотворенность, внешняя красота и способность к самопожертвованию делают Лизу идеалом русской женщины. Сколь одухотворенным и гармоничным мог быть семейный союз Лизы и Лаврецкого… Лаврецкий – воплощение лучших качеств патриотически и демократически настроенной части либерального дворянства. В романе за ним тянется предыстория целого дворянского рода. Это сделано неслучайно. Речь идет не только о личной судьбе Лаврецкого, а об исторических судьбах целого сословия, последним отпрыском которого явился герой. Семья Лаврецкого вобрала в себя все стихии русской жизни: галломанию русского дворянства, бесправное положение крепостных при крепостном праве. После всего пережитого герой возвращается в родное гнездо – свою усадьбу. Опустошенная душа Лаврецкого жадно впитывает впечатления родины: это и просторы вокруг, и заброшенный господский домик с кривым крылечком и закрытыми ставнями. Деревенская русская глушь постепенно исцеляет героя. Лаврецкий душой начинает чувствовать цвета, звуки, запахи родины. За это время он утратил эгоизм и сделался хорошим хозяином в своем имении. Научился «пахать землю» и думать о своих крестьянах. Финал тургеневского романа очень грустен. Поседелевший Лаврецкий посещает усадьбу Калитиных, где ему на память приходят самые счастливые мгновения жизни [3, с. 158]. Дворянское гнездо Калитиных не пропало. Выписанные в романе три семейства – Калитиных, Лаврецких, Коробьиных – разные, разные и взаимоотношения между ее членами. Тургенев-реалист далек от тотальной идеализации дворянских гнезд. Он настойчиво и неотвратимо показал как достойных, так и недостойных людей этого сословия.

По признанию самого писателя, в основу романа «Накануне» легла реальная история любви русской девушки к болгарину Катранову. Само название романа означает ситуацию в преддверии важных событий, ситуацию «на пороге». Здесь, как и в «Дворянском гнезде», обозначена точная дата действия – 1853 год. Есть узнаваемые московские топонимы: Москва-река, Кунцево, Арбат, Поварская, Царицыно, Пречистенка. В романе центральное место занимает семейство Стаховых. В третьей главе романа повествователь начинает знакомить читателей с ним. Супруги Стаховы имели единственную дочь Елену. Образ героини начинает обретать «плоть и кровь» в шестой главе романа. Дан обширный психологический портрет, в котором физическая красота гармонирует с суровым нравом. Этот очередной тип «тургеневской девушки», наделенной сильным характером, непреклонной волей и возвышенными мечтами. Название романа созвучно с состоянием Елены Стаховой. Она кого-то ждет. Кого-то должна полюбить. Она – накануне. Одновременно внутреннее состояние героини отражает обстановку времени. Она охватывает собой всю Россию. Что же необходимо России? Почему ни Шубины, ни Берсеньевы, люди вроде бы достойные, не заинтересовали ее? Им не хватало деятельной любви к Родине, полной самоотдачи ей. Вот почему привлек Елену Инсаров, борющийся за освобождение своей земли от турецкого гнета. Поскольку тургеневские девушки не умеют любить в полсилы, Елена Стахова целиком ушла в свое чувство к Инсарову. Прекрасный роман Елены и Инсарова заканчивается трагически: герой погибает от обычной болезни. Елена остается верной его пути.

Роман «Отцы и дети», как и романы «Дворянское гнездо», «Накануне», написан от лица повествователя. В этом романе изображены три семьи: семья Кирсановых, семья Базаровых и семья Одинцовых. Если Кирсановы и Одинцовы – дворянские семьи, то Базаровы – из обедневших разночинцев.

Концепт «семья» реализуется в романах И.С. Тургенева не только через человеческие образы: мужские, женские, детские, но и через образы усадеб, домов. Дом – жилище для семьи, то святое место, где все начиналось. В.О. Щукин отмечает, что тургеневская усадьба воплощает в себе европейское, цивилизованное начало в русской культуре Нового времени [5, с. 146]. Усадьбы Калитиных, Стаховых, Кирсановых – это родные колыбели героев, часть их родины. В «Отцах и детях» Марьино – это не самый живописный уголок России. Даже Базаров назвал его «неказистым местечком». Дом Кирсановых был деревянным, новым, выкрашенным серой краской и покрытый железной крышей. Кроме дома, были службы, ферма, сад, пруд, два колодца, беседка, конюшня, скотный двор и земля с двумястами крепостными крестьянами. Оба брата в романе показаны глазами Базарова. Для него Николай Петрович – «архаическое явление», «старенький романтик», вряд ли смыслящий в хозяйстве и напрасно читающий стихи и играющий на виолончели. Словом, чувствительный и сентиментальный Николай Петрович в глазах Базарова – никчемный человек. Критически высказался о хозяйстве Кирсановых Базаров: «Видел я все заведения твоего отца… Скот плохой, и лошади разбитые. Строения тоже подгуляли…» [3, с. 350]. Добрый Николай Петрович прозван «добряком», и Базаров догадывается, что его мужики легко его обманывают.

Второе семейство, изображенное в романе, – это семья Базаровых. Родители Базарова – патриархальные старички, полные суеверий, простодушия и гостеприимства. Мать Арина Власьевна была дворянкой, отец Василий Иванович – полковым лекарем. К моменту приезда сына он служил уездным лекарем, помогая всем нуждающимся и крестьянам. Дом, в котором проживали Базаровы, состоял из шести крошечных комнат. Здесь нет даже притязаний на роскошь, все бедно, неопрятно и просто. Желая идти в ногу с веком, отец Базарова перевел мужиков на оброк, отдал им землю, читает современные медицинские журналы. В семье царят лад и понимание, хотя мать Базарова пошла под венец против воли. Старики занимаются хозяйством и бесконечно любят своего сына Енюшу. Базаров холоден с ними, как и со всеми. Излишняя чувствительность ему претит, но он хорошо понимает, насколько он дорог родителям. Нигилист Базаров, отрицавший искусство, поэзию, музыку, любовь, мечтает, однако, чтобы в России у самого последнего мужика была хорошая изба и довольство. Перед смертью герой думает не о себе, а о родителях. Семья Базаровых – это настоящая семья с нерушимыми основами любви друг к другу.

Третье семейство, выведенное в романе, – это семья Одинцовых. Анна Сергеевна Одинцова родилась в дворянской семье, где отец, будучи красавцем

и игроком, проигрался в прах и оставил своим двум дочерям крошечное состояние. Молодой Анне пришлось испытать много трудностей по ведению доставшегося имения, но она вышла замуж за богатого Одинцова и вскоре осталась богатой вдовой. Портрет героини как настоящей барыни дополняет ее дом-усадьба. Она ухожена: в селе Никольском у нее был великолепный, отлично убранный дом, сад с оранжереями. Она умело и практично управляла своим имением, в котором чистота и порядок. Правы исследователи, изучавшие поэтику пространства у Тургенева, в том, что «противоположность западной цивилизации и русской самобытности превращается в его творчестве в гармонию, в стройное и неразрывное целое» [4, с. 89]. Такую гармонию представляет и усадьба Одинцовой. Анна Сергеевна по-матерински заботится о своей младшей сестре Кате.

Таковы семьи в романе «Отцы и дети». В традициях русской классической литературы выверять устойчивость и прочность социальных устоев общества семьей и семейными отношениями. Очень важным моментом в русской литературе было отношение к прошлому своего отечества сыновей, их способность наследовать нравственные ценности отцов. Историческое развитие, строящееся как смена поколений, при неизбежном конфликте «отцов» и «детей», вбирает в себя и вечную любовь сыновей к отцам своим и отцов к сыновьям. Могучая сила родительской любви адекватна любви детей. В этом смысле роман И.С. Тургенева очень показателен и поучителен. Он несет в себе огромный воспитательный заряд.

Как и в остальных романах, И.С. Тургенев датирует время действия в своих произведениях. Так в «Дыме» уже в первой строке повествования указана дата – 10 августа 1862 года. Место действия переносится то в Баден-Баден, то в Москву, то в Петербург, то в русскую деревню. В романе изображены три семьи: Литвиновых, Осининых, Ратмировых. Главный герой романа – Григорий Михайлович Литвинов – происходил из семьи, где отец был купеческого рода, а мать – дворянка. К началу романа Литвинов – жених, ожидающий свою невесту Татьяну в Баден-Бадене. Однако, начиная с шестой главы, сюжет приобретает крутой поворот, так как в него неожиданно входит второй женский образ – Ольги, первой любви Литвинова. Начиная с седьмой по девятую главу, повествователь передает историю этой любви, вклинивая ее в уже начавшийся рассказ. Из этой истории видно, что первый роман героя был драматичным, так как девушка предпочла блеск и богатство Петербурга любви.

Второе семейство, представленное в романе «Дым», – семья Осининых. Осинины – потомственные чистокровные Рюриковичи, обедневшие к началу 50-х годов XIX века. Теперь это супруги и пятеро их детей. Проживая в Москве, в одноэтажном деревянном домике, они еле сводили концы с концами, оставаясь в зиму то без дров, то без свечей. Князь Осинин, в прошлом красавец и франт, имел небольшое жалование и был совершенно опустившимся человеком. Супруга была больной и озлобленной из-за постоянной нужды и забот о детях и «никак не могла свыкнуться со своим положением». Старшая дочь Ирина была хороша собой. Повествователь приводит портрет героини, в которой все гармония и красота.

Семья Ратмировых – типичный образец великосветской семьи, где все подчинено тону и приличиям. Ирина неверна своему мужу, и это есть самая главная трещина в семье. Однако она не разрушилась стараниями той же Ирины, подавившей в себе настоящую любовь. Внешний лоск, богатство, знатность в том мире, куда вступила героиня, превыше всего. Мотив «света», губящего все живое, звучит в романе. Одновременно Ирина – и раба фамильной княжеской чести. Чаяния родителей сбылись: она вернула все утраченное, но какой ценой?

Все три семьи в романе – семьи дворянские. В отдельных из них господствуют настоящая любовь и крепкие родственные чувства, а в некоторых нет и намека на искренность чувств. И.С. Тургенев неустанно ищет свой идеал семьи, могущей стать настоящим оплотом российского государства.

Таким образом, проведенный анализ привел к выводу о том, что все дворянские семьи у Тургенева погружены в контекст дворянской усадьбы, где есть сады, слуги, нянюшки, гувернеры. Эта усадебная культура XIX века неразрывно связана с дворянским бытом и образом жизни. В этих усадьбах любили и прощали, провожали и встречали, надеялись и разочаровывались. Тургенев создал особый мир дворянских усадеб в своих романах, по которому можно судить о России прошлого в целом, русских семьях, погруженных в контекст усадеб. Их национальная идентичность заключается в прочных семейных узах, в любви друг к другу, в привязанности к родной земле. Однако писатель находился как бы в поисках самой гармоничной модели семьи. Сегодня семья терпит разрушительные процессы, и романы русского классика напоминают читателям, что основой русской государственности была и остается именно семья. Все традиционное в ней (любовь, взаимное уважение, тепло и уют дома) – это вечные ценности, как вечен и этноменталитет народа.

Библиографический список

1. Логутова Н.В. *Поэтика пространства и времени романов И.С. Тургенева*. Москва, 2022.
2. Писарев Д.И. Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва,1955; Т. 1.
3. Тургенев И.С. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Гослитиздат, 1961.
4. *Тургенев в русской критике*: сборник статей. Москва: Гослитиздат, 1953
5. Щукин В.О. *О двух культурных моделях русской дворянской усадьбы.* Краков, 1998.

References

1. Logutova N.V. *Po`etika prostranstva i vremeni romanov I.S. Turgeneva*. Moskva, 2022.
2. Pisarev D.I. Zhenskie tipy v romanah i povestyah Pisemskogo, Turgeneva i Goncharova. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva,1955; T. 1.
3. Turgenev I.S. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Goslitizdat, 1961.
4. *Turgenev v russkoj kritike*: sbornik statej. Moskva: Goslitizdat, 1953
5. Schukin V.O. *O dvuh kul'turnyh modelyah russkoj dvoryanskoj usad'by*. Krakov, 1998.

Статья поступила в редакцию 18.11.23

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-490-492

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Zinurov B.I., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: kaf.vbya@yandex.ru*

HUNTING VOCABULARY AS A COMPONENT OF BASHKIR PROVERBS. This layer of the lexical composition of the language dates back to the initial period of human history, because hunting, along with gathering, was the very first way of farming. In addition, hunting vocabulary is valuable material for anthropocentric research, where lexical units are considered in close connection with the thinking and culture of the people. Therefore, the study of hunting vocabulary within the framework of both the systemic-structural approach and the linguoculturological direction is relevant today due to the insufficient knowledge of this group of words in Bashkir linguistics. The etymology of hunting vocabulary is also of interest to linguists. Most of the lexemes go back to the original Bashkir words of Turkic origin, and there are also borrowed words. This article is devoted to the analysis of some lexemes from the sphere of "Hunting" as a component of Bashkir proverbs.

Key words: **Bashkir language, hunting vocabulary, paremias, proverbs and sayings**

Г.Р. Абдуллина*, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
Б.И. Зинуров, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: kaf.vbya@yandex.ru*

ОХОТНИЧЬЯ ЛЕКСИКА КАК КОМПОНЕНТ БАШКИРСКИХ ПАРЕМИЙ

Данный пласт лексического состава языка восходит к начальному периоду истории человечества, ибо охотоводство наряду с собирательством было самым первым способом ведения хозяйства. Кроме этого, лексика охоты является ценным материалом для антропоцентрических исследований, где лексические единицы рассматриваются в тесной связи с мышлением и культурой народа. Поэтому исследование охотничьей лексики в рамках как систем-

но-структурного подхода, так и лингвокультурологического направлений является на сегодняшний день актуальной ввиду недостаточной изученности в башкирском языкознании указанной группы слов. Для лингвистов представляет интерес и этимология охотничьей лексики. Большинство лексем восходит к исконно башкирским словам тюркского происхождения, встречаются и заимствованные слова. Данная статья посвящена анализу некоторых лексем из сферы «Охота» в функции компонента башкирских паремий.

Ключевые слова: **башкирский язык, охотничья лексика, паремии, пословицы и поговорки**

Охотничья лексика своими корнями уходит в далекое прошлое, так как занятие охотой было одним из основных способов пропитания человека. Именно охота дала человеку возможность эволюционировать, развиваться и научиться вести коллективный образ жизни [1]. Охота тесно связана с жизнью каждого народа, и данная деятельность оказала значительное влияние на словарный состав, а также на мировоззрение людей, формирование языковой картины мира отдельного языкового сообщества. Вследствие этого охотничья лексика прочно проникла в структуру устного народного творчества для выражения взаимоотношений человека и окружающего мира в образной и эмоциональной формах.

Данный пласт лексики часто встречается в составе башкирских паремий. Паремии, по мнению Ф.И. Буслаева, выступают как нравственный закон и здравый смысл, завещанные предками своим потомкам и выраженные в кратком изречении [2].

Известный ученый В.Н. Телия считает, что паремии – это передаваемые по традиции языковые выражения, отражающие веками сформировавшуюся обыденную культуру, в которой в сентенционной форме отражены все категории и установки жизненной философии народа – носителя языка [3].

Паремии интересуют современных лингвистов в основном не как жанр устного народного творчества, а как единицы языка, отражающие жизненный опыт народа – носителя того или иного языка [4]. Каждый народ по-своему воспринимает окружающий мир и, соответственно этому, отражает его в языковом сознании. Паремии в этом процессе играют важную роль и образуют определенный участок языковой картины мира, то есть паремиологическую картину.

В настоящее время из-за отсутствия единого мнения в определении понятия «паремия» при изучении данного вопроса лингвисты сталкиваются с разными трактовками [5]. В свою очередь, под этим термином нами понимаются народные пословицы и поговорки, фразеологические единицы, а в широком плане к паремиям можно отнести приметы, загадки, прибаутки, пожелания, скороговорки [6].

Отражение лексики сферы «Охота» в башкирских паремиях до сих пор не являлось объектом специального рассмотрения. Этим и определяется актуальность исследования.

Цель настоящей статьи – определить роль наименований, относящихся к охотничьей лексике, в составе башкирских паремий. Для достижения этой цели необходимо было решить соответствующие задачи: 1) собрать фактический материал из «Словаря башкирских народных пословиц и поговорок» («Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре һәм әйтемдәре һүҙлеге») М.Х. Ахтямова [7]; 2) выявить лексемы из сферы «Охота», наиболее употребляемые в качестве компонента башкирских паремий.

Научная новизна исследования заключается в том, что предпринимается попытка проанализировать наименования, относящиеся к лексике охоты, на материале башкирских пословиц и поговорок.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что данная статья вносит определенный вклад в развитие башкирской лексикологии, в частности отдельных ее пластов. Полученные результаты изучения лингвистических особенностей лексем сферы «Охота» способствуют дальнейшей разработке исследований в плане определения их роли в пополнении лексической системы башкирского языка.

В области башкирской фольклористики выполнена большая работа по сбору и изданию народных пословиц и поговорок. Фундаментальный лексикографический труд «Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре һәм әйтемдәре һүҙлеге» («Словарь башкирских народных пословиц и поговорок») был издан профессором М.Х. Ахтямовым в 2008 году; в словаре содержится около 13 тысяч пословиц и поговорок [7]. В нем обобщается и систематизируется богатый материал по башкирскому фольклору, который может и далее служить объектом исследования гуманитарных наук.

Данный словарь содержит большое количество лексических единиц по охотничьему промыслу, которые выступают в качестве объекта исследования настоящей статьи.

Охотничья лексика анализируется нами в рамках определенных тематических групп. Можно выделить следующие группы, которые используются в качестве компонентов башкирских паремий: наименования лиц, занимающихся охотой; наименования животных как объект охоты; наименования водных птиц, наименования птиц соснового сбора, глагольная лексика, связанная с охотоводством; наименования видов охоты, охотничьих оружий и приспособлений [8].

Первая тематическая группа связана с самым главным субъектом этого процесса – охотником; здесь имеют место наименования лиц, занимающихся охотой. Заранее оговоримся, что паремии с компонентом *һунарсы (охотник)* в башкирском языке широко не распространены. Примеры:

*Һунарсыға эҙ кәрәк, эҙ табырға күҙ кәрәк (*букв. пер.*: Охотнику нужен след, а чтобы найти след, нужны глаза);*

*Һунарсының көнлөгө – бер тин (*букв. пер.*: Дневная зарплата охотника – копейка).*

Следует отметить, что в башкирском языке, кроме лексемы *һунарсы,* в этом же значении активно используется термин *аусы.* Можно предположить, что данное слово имеет более древнее происхождение, так как оно встречается в текстах древнетюркских письменных памятников. Например, *Avčï peča tev bilsä adïγ anča jol bilir – Авчы нечә тев билсә аҙыҡ анча йол билир* (букв. пер.: *Чем больше способов ловли знает охотник, тем больше путей отхода знает медведь*; *avčï – авчы – аусы).* В настоящее время в башкирском языке активно функционируют следующие паремии с компонентом *аусы: Аусы – ауҙа, юлсы – юлда (Охотник на охоте, путник – в пути); Аусыны аяҡы туйҙыра (Охотника кормят ноги); Аусы ҡоҙғон ауламаҫ, өйрәк аулар (Охотник будет охотиться на утку, а не на ворона).*

Как показывает фактический материал, в башкирской паремии в значении *охотник* функционируют два слова: *һунарсы* и *аусы*, но *һунарсы* является более распространенным и активно используется в современном башкирском языке [9].

В башкирской антропонимии существуют личное имя *Һунарсы* и фамилия *Һунаршин (Сунаршин),* в топонимии Оренбургской области – ойконим *Һунарсы (Сунарши)* тоже образован от данного термина.

Вторая тематическая группа слов, относящихся к лексике охоты, – наименования животных как объект охоты; она самая многочисленная, так как объединяет практически весь животный мир, в связи с чем мы в рамках данной статьи остановимся лишь на некоторых из них:

Кейек (зверь): *Бер тау бер кейекте туйҙырмаҫ (*букв. пер.: *Одна гора не накормит одного зверя); Ышанған тауҙа кейек юҡ* (букв. пер.: *На горе, которой доверяли, нет зверей*) *– На кого была надежда, того-то и разорвало; Урман кейекһеҙ, кеше көйәкһеҙ булмаҫ – Чернолесье не без зверя, человек не без горя.*

Айыу (медведь) относится к группе «Наименования диких животных» и часто используется в качестве компонента паремий. По семантике данные паремии можно разделить на следующие группы:

1. Единство: *Айыуҙан ҡасҡан бүрегә – От волка бежал да на медведя напал; Ике туғандан айыу ҙа ҡурҡа* (букв. пер.: *Двух братьев и медведь боится*) *– Братья охотятся на медведя вдвоем, не в одиночку.*

2. Родительская любовь: *Айыу ҙа балаһын «аппағым», терпе «йомшағым», ти* (*И медведь называет своего дитя «мой беленький», а ёжик – «пушистенький мой»*) *– Дитя хоть криво, да отцу-матери мило.*

3. Взаимосвязь живых душ: *Айыу урманды һаҡлай, урман айыуҙы һаҡлай* (букв. пер.: *Медведь охраняет лес, а лес охраняет медведя*).

4. Сила слова: *Татлы тел айыуҙы ла бейетә* (букв. пер.: *Сладкий язык и медведя заставляет плясать*) *– Доброе слово и кошке приятно.*

5. Родной дом: *Айыу – өңөндә, ҡурҡаҡ өйөндә көслө* (букв. пер.: *Медведь в берлоге, а трус дома храбрый) – Дома и стены помогают.*

6. Важность знания: *Айыу беләгенә, әҙәм белегенә ышана* (досл. пер.: *Медведь надеется на свою силу, а человек – на знание) – Красна птица перьями, а человек знанием.*

7. Забота о своих детях: *Ҡарлуғас балаларын осорға айыу өйрәтмәй* (досл. пер.: *Птенцов ласточек летать не медведь учит*) *– Умел дитя родить, умей и воспитывать.*

8. Решительность: *Айыуҙан ҡурҡҡан урманға бармаҫ – Медведя бояться – в лес не ходить.*

Таким образом, пословицы и поговорки с лексемой *айыу (медведь)* активно используются в башкирском языке.

Следует отметить, что данная лексема в функции онима встречается и в ономастической системе башкирского языка. Ойконим *Айыусы (Аючево)* – деревня, которая находится в Стерлитамакском районе Республики Башкортостан, где родился знаменитый командир одного из башкирских полков, участвовавших в Отечественной войне 1812 года и в заграничных походах Русской армии 1813–1814 годов Ҡаһым түрә (Кахым Мурзашев); деревня *Айыуһаҙы (Аюсазово)* находится в Абзелиловском районе; антропоним *Айыухан (Аюхан)* в основном функционирует в качестве фамилии – *Айыуханов (Аюханов),* гидронимы *Айыулы (Аюлы)* и *Айыуҙы* образованы тоже от словообразующего корня *айыу (медведь)* [10].

Согласно башкирской мифологии, *айыу (медведь)* – мифологизированное существо, дух леса, прародитель и покровитель людей, символ здоровья, физической силы, доброты.

Бүре (волк) занимает огромное место в башкирской народной культуре, образ волка отражен в многочисленных сказках, мифологии, в ономастическом пространстве башкирского языка [9]. Одна из гипотез о происхождении этнонима *башҡорт* связана с образом волка. Древнетюркский фонетический вариант данного слова *börï* часто встречается в качестве компонента пословиц и поговорок в письменных памятниках древнетюркского языка: *Jarïda börï ulïsa, evdä ït bayrï tartïšur – Йарыда бөри улыса, эвдә ыт баҕры тартышур – Яланда бүре олоһа, өйҙә эт бауыры тартышыр* (букв. пер.: *Если в поляне воет волк, у собаки дома печень дергается); Börï qošnïsïn jemäs – Бөри ҡочнычын йемәс – Бүре күршеһен ашамаҫ (*букв. пер.: *Волк не ест своего соседа).*

В башкирской паремии лексема *бүре (волк)* выступает в качестве компонента пословиц и поговорок, относящихся к разным семантическим группам:

1. Порядок: *Ауыл эте ала булһа, бүре килеп баш булыр (*букв.: *Если собаки в деревне разношерстные, то главарем станет волк) – Собаки разбрелись – волк тут как тут.*
2. Дружба: *Бүре күләгәһендә ҡош туйыр* (букв. пер.: *В тени волка птица будет сытой*) *– Благодаря волку и птицы сыты.*
3. Социальное расслоение: *Бүре һарыҡҡа, бай ярлыға юлдаш булмаҫ* (букв.пер.: *Волк овцу, богатый бедняку не будет спутником) – Богатый бедному не брат.*
4. Характер, привычка: *Бүре балаһын, бүреккә һалһаң да, урманға ҡарай – Волчонка хоть в шапке выходи, он всё в лес смотрит.*
5. Необходимость: *Бүрене һөйәк менән алдай алмаҫһың* (букв. пер.: *Волка косточкой не обманешь*).
6. Природные задатки: *Бүре ҡартайһа ла, бер ҡуйлыҡ ҡеүәте бар* (букв. пер.: *Волк хоть стар, но на одного овца еще силы есть*).
7. Единство: *Көтөү ташлаған малды бүре алыр, ил ташлаған ирҙе үҙ алыр* (букв. пер.: *Отбившегося от стада волк забирает, отрекшегося от Родины могила забирает).*
8. Значение труда: *Бүренең көсө тешендә, кешенең көсө эшендә – Сила волка – в зубах, сила человека – в делах.*

Таким образом, лексема *бүре* – подуктивный компонент башкирских пословиц и поговорок. Кроме этого, *бүре (волк)* занимает важное место в мифологии башкирского народа, считается покровителем тюрков [4]. Клыки, шерсть, желчь, когти данного зверя служат амулетами и используются в лечебных целях. Например, *бүре тарамышы (сухожилия волка)* применяется при поисках вора, *бүре теше (волчий клык)* используется в качестве амулета и оберега, *бүре тиреһе (волчья шкура)* защищает дом человека, его жилище от нечистой силы, *бүре йөнө (волчья шерсть)* – оберег для охотников и домашних животных, используется для окуривания больных и новорожденных.

В ономастическом пространстве башкирского языка существуют личное имя *Буребай (Бурибай)* и отантропонимный ойконим *Буребай (Бурибаево),* которые образованы от корня *бүре (волк) и бай (богатый, богач)*. В фитонимии известен кустарник *бүре муйылы (жёстер),* его листья используют при заболеваниях желудочно-кишечного тракта.

Таким образом, охотничья лексика активно используется в функции компонента башкирских паремий, она выступает как центр смыслового содержания пословиц и поговорок. В качестве компонента паремий, а также в функции ономастических единиц активно используются лексемы *айыу (медведь)* и *бүре (волк).* Данная группа слов выступает как обширный фактический материал для лингвистического исследования; и в перспективе нами будут подвергнуты анализу другие наименования данного пласта лексики.

Библиографический список

1. Нурумбетова Е.С. К вопросу о широком и узком понимании паремии в русском и английском языках. *Русский язык и литература в тюркоязчном мире: Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии*: материалы Международной конференции. Казань, 2018: 144–146.
2. Буслаев Ф.И. *Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные*. Москва: Русский язык, 1954.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты.* Москва: Языки русской культуры, 1996.
4. Хайруллина Р.Х. Языковая природа паремий и их роль в формировании языкового мировидения народа. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19008
5. Кацюба Л.Б. Определение паремии (лингвистический аспект дефиниции. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Лингвистика. 2013; Т. 10, № 1: 65–67.
6. Матвеева Т.В. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
7. Өхтәмов М.Х. *Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре һәм әйтемдәре һүҙлеге*. Өфө: Китап, 2008.
8. Абдуллина Г.Р., Зинуров Б.И. *Тематические группы слов, относящихся к лексике охоты (на материале башкирского языка). Проблемы востоковедения*. 2023; № 2 (100): 73–79.
9. Ҡарабаев М.И. *Башҡорт ономастикаһы: уҡыу ҡулланмаһы*. Өфө: БДУ, 2015.
10. Кусимова Т.Х., Бикколова С.Ә. *Башҡорт исемдәре*. Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 2005.

References

1. Nurumbetova E.S. K voprosu o shirokom i uzkom ponimanii paremii v russkom i anglijskom yazykah. *Russkij yazyk i literatura v tyurkoyazchnom mire: Russkij yazyk i literatura v tyurkoyazyachnom mire: sovremennye koncepcii i tehnologii*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Kazan', 2018: 144-146.
2. Buslaev F.I. *Russkie poslovicy i pogovorki, sobrannye i ob`yasnennye*. Moskva: Russkij yazyk, 1954.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij, lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
4. Hajrullina R.H. Yazykovaya priroda paremij i ih rol' v formirovanii yazykovogo mirovideniya naroda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19008
5. Kacyuba L.B. Opredelenie paremii (lingvisticheskij aspekt definicii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2013; T. 10, № 1: 65-67.
6. Matveeva T.V. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
7. Өhtəmov M.H. *Bashҡort halyҡ məҡəldəre hət əjtemdəre hyʒlege*. Өfe: Kitap, 2008.
8. Abdullina G.R., Zinurov B.I. *Tematicheskie gruppy slov, otnosyaschihsya k leksike ohoty (na materiale bashkirskogo yazyka). Problemy vostokovedeniya*. 2023; № 2 (100): 73-79.
9. Ҡarabaev M.I. *Bashҡort onomastikahy: uҡyu ҡullanmahy*. Өfe: BDU, 2015.
10. Kusimova T.H., Bikҡolova S.Ə. *Bashҡort isemdəre*. Өfe: Bashҡortostan kitap nəshriəte, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.11.23

УДК 811.161.1; 811.512.141; 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-492-494

Bilalova D.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Ishimbai Branch of Ufa University of Science and Technology (Ishimbai, Russia), E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

FEATURES OF THE LEXICAL AND SYNTACTIC METHOD OF FORMATION OF TECHNICAL TERMS IN THE RUSSIAN, BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES. In the context of the development of scientific and technological progress, the study of technical terminology is becoming more relevant for any language, especially works in the comparative aspect of terminology are of great interest. The article considers in detail the lexical and syntactic method of term formation on the example of technical terms in three different structural languages – Russian, Bashkir and English. The specifics of the formation of technical terms in different structural languages are associated with morphological, lexical-syntactic, lexical-semantic and other ways. Within the framework of this work, features of the lexical and syntactic method of formation of technical terms of particularly important industries for our republic are analyzed. The main branches of the industrial sector in the Republic of Bashkortostan are rightfully considered to be oil refining, chemical, energy, machine-building, as well as mining.

Key words: **lexical and syntactic method, technical terminology, English, Russian, Bashkir language**

Д.Н. Билалова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» в г. Ишимбае, г. Ишимбай, E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКОГО СПОСОБА ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ, БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В условиях развития научно-технического прогресса исследование технической терминологии становится все более актуальной для любого языка, особенно большой интерес представляют труды в сравнительно-сопоставительном аспекте по терминологии. В статье детально рассматривается лексико-синтаксический способ терминообразования на примере технических терминов в трех разноструктурных языках – русском, башкирском и английском.

Специфика образования терминов технической сферы в разноструктурных языках связана с морфологическими, лексико-синтаксическими, лексико-семантическими и другими способами. В рамках данной работы анализируются особенности лексико-синтаксического способа образования технических терминов особо важных отраслей для нашей республики. А основными отраслями промышленного сектора в Республике Башкортостан по праву считаются нефтеперерабатывающая, химическая, энергетическая, машиностроительная, а также добыча полезных ресурсов.

Ключевые слова: **лексико-синтаксический способ, техническая терминология, английский язык, русский язык, башкирский язык**

Актуальность данной статьи обусловлена высокой востребованностью исследования технической терминологии в условиях развития научно-технического прогресса. Несмотря на большое количество теоретических исследований в области словообразования отдельных языков, все еще мало изучен лексико-семантический способ образования технических терминов в сравнительно-сопоставительном плане. Как известно, в структурно-типологическом плане русский и английский языки, как и другие индоевропейские, относятся к флективным, в которых преобладает словоизменение при помощи флексий; «башкирский – представитель агглютинативных языков, для которых свойственна развитая система словообразовательной, формообразовательной и словоизменительной аффиксации. Агглютинативные и флективные языки могут быть аналитическими» [1, с. 3]. Но наличие аналитизма в данных языках – не единственное их сходство.

Целью настоящего исследования является рассмотрение и анализ в сравнительно-сопоставительном аспекте лексико-синтаксического способа словообразования технической терминологической лексики разноструктурных языков, а именно – русского, башкирского и английского.

Задачи исследования: описать лексико-синтаксический способ словообразования технической терминологической лексики русского, башкирского и английского языков; проанализировать лексико-синтаксический способ образования терминов-словосочетаний; определить продуктивные модели образования терминологических сочетаний для каждого языка отдельно и в целом.

Научная новизна состоит в том, что впервые полно и детально выявлены особенности лексико-синтаксического способа словообразования технической терминологической лексики разноструктурных языков.

При анализе словообразования технической терминологии использован сравнительно-сопоставительный метод; методом сплошной выборки проанализированы материалы словарей; на основе структурно-словообразовательного анализа изучены модели образования терминов.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами Г.Р. Абдуллиной, Л.С. Абросимова, И.В. Арнольд, М.Х. Ахтямова, В.В. Виноградова, Т.М.Гарипова, В. Гумбольдт, Е.А. Земской, К.Г. Ишбаева, М.И. Карабаева, В.М. Каращука, Е.С. Кубряковой, Г.Марчанда, О.Д. Мешкова, Н.М. Шанского, А.А. Юлдашева и других ученых, послужили лексикографические работы на материале русского, башкирского и английского языков. В трудах вышеперечисленных исследователей заключены интересующие нас сведения о способах словообразования. Вместе с тем многие вопросы сопоставительного изучения русского, башкирского и английского словообразования в теоретическом и описательном плане требуют дальнейшего изучения и детального рассмотрения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности широкого использования его результатов в научно-образовательной деятельности.

Термины возникают на основе существующих слов и корней общелитературной и специальной лексики. Терминологические системы в зависимости от сложности и потребностей выражаемых концепций выбирают различные методы и средства терминообразования. По утверждению В.П. Даниленко, «в терминологии синтаксическим способом создаются многочисленные составные термины, или термины-словосочетания, а сам этот способ является одним из основных (наряду с семантическим и морфологическим), обладающим высокой степенью продуктивности» [2, с. 104].

С помощью лексико-синтаксического способа создаются сложные термины и термины-сочетания. В терминологии нельзя ограничиваться однословными терминами. Как справедливо отмечает Б.Н. Головин, «в современных терминологиях преобладают термины-словосочетания. Этот факт объясняется необходимостью номинации составных понятий, уточнения объектов и понятий по мере познания их сущности, открытия новых сторон изучаемых явлений» [3, с. 56].

В рамках данного исследования нами проанализирован лексико-синтаксический способ образования терминов-словосочетаний, поскольку именно он считается наиболее продуктивным средством пополнения технической терминологии как в русском, так и в башкирском и английском языках.

В лингвистике присутствуют большое количество способов обозначения подобных терминов-словосочетаний: составные терминологические наименования [4, с. 65], составные многокомпонентные термины, неоднословные термины, поликомпонентные терминосочетания, удлиненные термины [2, с. 167], составные термины [3, с. 45].

Лексико-синтаксический способ словообразования был объектом исследования многих отечественных лингвистов. Например, В.Н. Немченко считает данный способ словообразования одним «из основных способов диахронического словообразования, при котором новые слова создаются путем объединения в одном слове двух или более слов или словоформ в результате лексикализации словосочетаний» [5]. Профессор К.Г. Ишбаев рассматривает лексико-синтаксический способ словообразования в башкирском языке как «образование самостоятельных сложных слов путем лексикализации устойчивых словосочетаний и отдельных предложений» [6, с. 63].

Лексико-синтаксическое словообразование является важным инструментом для обогащения и пополнения технической терминологии. В технической терминологии большую часть составляют терминологические словосочетания. Как утверждает В.Н. Головин, это «объясняется необходимостью номинации сложных составных понятий, уточнения профессиональных объектов и понятий по мере познания их сущности, открытия новых сторон изучаемых явлений» [3, с. 100].

В русском языке преобладают двух- и трехкомпонентные термины в синтаксических моделях технической терминологии. Среди двусоставных терминов чаще всего встречаются следующие синтаксические модели:

«прил. + сущ.», например: *буровая скважина, бытовое давление, депрессионная воронка, динамическое зондирование, кинетическая энергия* и др.;

«прич. + сущ.», например: *поглощающий колодец, оперяющий разлом, лимитирующий (фактор, признак), нефтеперекачивающая станция, нефтедобывающая платформа, фильтрующий элемент, синхронизирующий автомат, зажимный винт* и др.;

«сущ. + сущ.», например: *план эвакуации, плотность частиц, спектр колебаний, блок управления* и др.

Для трехсоставных терминов характерны следующие синтаксические модели:

«сущ. + прил. + сущ.», например: *коэффициент теплового расширения, генератор стандартных сигналов, двигатель внутреннего сгорания, катод прямого накала, угол внутреннего трения, содержание органического вещества* и др.;

«прил. + сущ. + сущ.», например: *многоступенчатая схема испытаний, жидкостная дезактивация поверхности, глобальная система позиционирования, подземная часть сооружения* и др.;

«сущ. + сущ. + сущ.», например: *момент инерции сечения, момент инерции тела, опережение подачи топлива, зона возникновения землетрясений, коэффициент запаса устойчивости* и др.;

«прил. + прил. + сущ.», например: *ведомственные нормативные документы, отрицательная обратная связь, телефонная автоматическая станция, современные тектонические движения* и др.

Среди двухкомпонентных терминологических сочетаний русского языка наиболее продуктивной является модель прилагательное + существительное.

В башкирском языке при образовании технических терминов лексико-синтаксическим способом составные сложные существительные образуются путем лексикализации отдельных словосочетаний, состоящих из двух, трех и более компонентов [7, с. 260]:

1. «Сущ. + сущ.»: а) существительное в форме неопределенного притяжательного падежа + существительное в форме принадлежности: *радио үҙәге ‘радиоцентр’, эш (тәҫир) радиусы ‘радиус действия’, тимер мәғдәне ‘руда железная’, электр селтәре ‘сеть электрическая’, ат көсө ‘лошадиная сила’, ҡаршылыҡ көсө ‘сила сопротивления’* и др.; б) существительное в форме определенного притяжательного падежа + существительное в форме принадлежности: *тауыштың ҡатылығы ‘сила звука’, һауаның дымлылығы ‘влажность воздуха’, изәнең йәйелеүсәнлеге ‘подвижность раствора’* и др.

2. «Прил. + сущ.»: *тышҡы ҡаршылыҡ ‘сопротивление внешнее’, эске ҡаршылыҡ ‘сопротивление внутреннее’, ысын ҡеүәт ‘действительная мощность’, ысын ҡеүәт ‘мощность производства’* и др.;

3. «Прил. + имя действия»: первый компонент таких наименований выражает признак процесса (или реакции), обозначенного во втором слове конструкции: *ирекле тирбәлеү ‘свободное колебание’, техник тикшереү ‘технический контроль’, тупаҫ эшкәртеү ‘грубая обработка’, гравитацион байытыу ‘гравитационное обогащение’, электромагнитик байытыу ‘электромагнитное обогащение’* и др.

4. «Сущ. + имя действия»: *сәнәғәт ҡамасаулауы ‘промышленная помеха’, баҫым кәмеүе ‘понижение давления’, магнит ауышыуы ‘магнитное склонение’* и др.

5. «Имя действия + сущ.»: *айырыу муфтаһы ‘муфта выключения’, сығарыу көсәргәнеше ‘напряжение выходное’, бураулау насосы ‘насос бурильный’, өрҙөрөү вентиле ‘продувочный (продувный) вентиль’ и др.*

Многокомпонентные существительные: *магнит ҡыры көсәргәнешлелеге ‘напряженность магнитного поля’, водород-кислород ялҡыны ‘водородно-кислородное пламя’, яғыулыҡ менән һауа ҡатышмаһы ‘топливо-воздушная смесь’, ер аҫты һыуының горизонты ‘горизонт грунтовых вод’, тимер-бетон деталь ‘железобетонная деталь’* и др.

Как отмечает М.И. Карабаев, «одним из продуктивных способов пополнения лексики башкирского языка новыми словами является преобразование словосочетаний в сложносоставные слова при одновременной их аффиксации» [8, с. 13].

По мнению П.М. Каращука и О.Д. Мешкова, наиболее продуктивными моделями в английском языке являются синтаксические модели Adjective + Noun, Noun + Noun, Noun + of + Noun, Verb + ing + Noun, Verb + ed + Noun и т. д. [9; 10]. Рассмотрим примеры двусоставных терминов:

Adj. + N.: *lateral pressure (compression) 'боковое (горизонтальное) давление', geochemical barrier 'геохимический барьер', submersible pump 'погружной насос', chemical composition 'химический состав'* и др.; данная модель является наиболее употребительной в технической терминологии и составляет 68 % от общего числа двухкомпонентных словосочетаний.

N. + N. или N. + of + N.: *radiation safety 'радиационная безопасность', calculation constant 'расчетный показатель', coefficient of uniformity 'коэффициент неоднородности, степень неоднородности', oil seal 'сальник', oil-derrick 'нефтяная вышка', strength of materials 'сопротивление материалов, сопромат'* и т. д.

Ving + N.: первый элемент имеет значение качества или функции: *cooling system 'охлаждающая система', drilling platform 'буровая платформа', engineering protection 'инженерная защита', cutting ring, cutting edge, cutting shoe 'режущее кольцо', freezing depth 'глубина промерзания', drilling fluid 'буровой раствор (промывочная жидкость)'* и т. д.

Ved + N.: образованные по данной модели терминологические сочетания часто встречаются в технической лексике, где первый компонент является причастием прошедшего времени, но в терминологических сочетаниях элемент V-ed приобретает характер качества: *modified method 'модифицированный метод', inverted filter 'обратный фильтр', dissolved oxygen 'растворенный кислород', generalized constant 'обобщенный показатель'.*

Для трехсоставных терминов характерны следующие синтаксические модели:

Adj. + N. + N. или Adj. + N. +of + N.: *natural protection of groundwater 'естественная защищенность подземных вод', radioactive waste management 'обращение с радиоактивными отходами'* и др.;

N. + N. + N.: *ground water budget 'баланс подземных вод', gravitation mass movement 'гравитационное смещение', product-life management 'управление жизненным циклом товара,период эксплуатации изделий'* и др.

Таким образом, проведенное исследование технических терминов в разноструктурных языках показало, что наиболее продуктивной для русского, башкирского и английского языков являются модели «прилаг. + сущ.», «сущ. + сущ.». Словообразование терминов подчиняется тем же лингвистическим законам, в технической терминологии используются одни и те же модели, что и в словообразовании в целом. Большинство технических терминов в русском, башкирском и английском языках образовано лексико-синтаксическим способом. Синтаксические модели, по которым образованы термины, едины для анализируемых языков в целом, но различаются по своей продуктивности в терминологических текстах. О продуктивности этого способа свидетельствует тот факт, что многие научно-технические понятия передаются составными терминологическими единицами, а не отдельными словами-терминами.

Перспективой данного исследования также является изучение особенностей семантического, морфолого-синтаксического способов терминообразования в разноструктурных языках с целью выявления общих и отличительных черт сравниваемых языковых структур как в функционально-содержательном, так и в формально-грамматическом аспектах.

Библиографический список

1. Билалова Д.Н., Абдуллина Г.Р. *Морфемное строение слова в башкирском и английском языках*. Стерлитамак: ИИЦ СФ БашГУ, 2016.
2. Даниленко В.П. *Русская терминология: Опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
3. Головин В.Н. *Лингвистические основы учения о терминах*. Москва: Высшая школа, 1987.
4. Галенко И.Г. Словообразовательные гнезда в лингвистической терминологии русского языка. *Актуальные проблемы русского словообразования*. Ташкент, 1982.
5. Немченко В.Н. *Современный русский язык. Словообразование*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1984.
6. Ишбаев К.Г. *Башкирский язык. Морфемика. Словообразование*. Уфа: Гилем, 2000.
7. *Грамматика башкирского языка*: в 3 т. Уфа: БКИ "Китап", 2018.
8. Карабаев М.И. *Лексико-синтаксический способ словообразования в башкирском языке*: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011.
9. Каращук П.М. *Словообразование английского языка*. Москва: Высшая школа, 1977.
10. Мешков О.Д. *Словообразование современного английского языка*. Москва, 1976.

References

1. Bilalova D.N., Abdullina G.R. *Morfemnoe stroenie slova v bashkirskom i anglijskom yazykah*. Sterlitamak: IIC SF BashGU, 2016.
2. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: Opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
3. Golovin V.N. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
4. Galenko I.G. Slovoobrazovatel'nye gnezda v lingvisticheskoj terminologii russkogo yazyka. *Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya*. Tashkent, 1982.
5. Nemchenko V.H. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
6. Ishbaev K.G. *Bashkirskij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*. Ufa: Gilem, 2000.
7. *Grammatika bashkirskogo yazyka*: v 3 t. Ufa: BKI "Kitap", 2018.
8. Karabaev M.I. *Leksiko-sintaksicheskij sposob slovoobrazovaniya v bashkirskom yazyke*: monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2011.
9. Karaschuk P.M. *Slovoobrazovanie anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
10. Meshkov O.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1976.

Статья поступила в редакцию 11.11.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-494-497

***Dediukhina O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: dedyuhina.olga28@mail.ru*

THE MOTIF OF MUSIC IN THE STORY OF YU.V. BUIDA "TSYPA TSENTSIPPER." Based on the motivic analysis, the article examines the significance of the motif of music in the story of Yu.V. Buida "Tsypa Tsentsipper" for the realization of the ideological meaning of the work. The role of the motif for creating the central images of the story is traced: Cecilia Veniaminovna Tsentsipper, her daughter Varenka, brother Valentine. It is revealed that the motif of music performs various functions: characterological, psychological, plot-forming, serves as a means of expressing the basic concept of the work. Building a system of images on the antithesis of mother and daughter, in the image of the mother, the author emphasizes her immersion in the element of music, dreams of the choir as a spiritual unity of people; in the image of Barbara, depicted as a demonic being, emphasizes belonging to the infernal sphere through the motif of silence. In general, through the motif of music, the aspiration of a modern person living in a disintegrating world to inner harmony, spiritual unity is shown, and the impossibility of realizing this dream, disharmony wins.

Key words: **Yu.V. Buida, motive analysis, motive of music, motive of silence, ethical issues, symbolic images**

***О.В. Дедюхина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dedyuhina.olga28@mail.ru*

МОТИВ МУЗЫКИ В РАССКАЗЕ Ю.В. БУЙДЫ «ЦЫПА ЦЕНЦИППЕР»

В статье на основе мотивного анализа исследуется значение мотива музыки в рассказе Ю.В. Буйды «Цыпа Ценциппер» для реализации идейного смысла произведения. Прослеживается роль мотива при создании центральных образов рассказа: Цецилии Вениаминовны Ценциппер, ее дочери Вареньки, сводного брата Валентина. Выявляется, что мотив музыки выполняет различные функции: характерологическую, психологическую, сюжетообразующую, служит средством выражения основной концепции произведения. Строя систему образов на антитезе матери и дочери, в образе матери автор подчеркивает ее погруженность в стихию музыки, мечты о хоре как духовном единстве людей; в образе Варвары, обрисованной как демонические существо, акцентирует принадлежность к инфернальной сфере через мотив молчания. В целом посредством мотива музыки показано стремление современного человека, живущего в распадающемся мире, к внутренней гармонии, духовному единению и невозможность воплощения этой мечты, дисгармония побеждает.

Ключевые слова: **Ю.В. Буйда, мотивный анализ, мотив музыки, мотив молчания, этическая проблематика, символические образы**

Актуальность исследования обусловлена ключевым значением мотива музыки в рассказе Ю.В. Буйды «Цыпа Ценциппер», входящем в сборник «Жунгли». В произведении предстает типичная для поэтики Буйды картина мира, абсурдного, дисгармоничного, страшного. Однако, несмотря на окружающую тьму, в героях произведений писателя часто живет неосознанное желание чего-то светлого, духовного, мечта о потерянном рае. Изучение роли мотива музыки в рассказе в связи с этической проблематикой в нем представляется актуальным.

В современном литературоведении исследуются различные аспекты прозы Ю.В. Буйды. Например, М.В. Безрукова, выявляя своеобразие художественной модели мира в произведениях писателя, акцентирует внимание на изображении катастрофичного, полного абсурда и физиологических деформаций мира [1], исследует особенности концепции личности у Буйды, некоторые аспекты женских образов [2]. Проблема искусства оказывается только намеченной в работах данного автора: «Делая шаг навстречу любви или состраданию, религии или политике, искусству или активному участию в созидании быта, человек часто оказывается один на один с пустотой, с абсурдом, с мирозданием, лишенным смысла» [2, с. 240]. Проблема целостности человека в контаминации с идейно-эстетической направленностью произведений Буйды исследуется в статье Т.Г. Прохоровой [3], роль комического и гротеска в работе М.А. Дмитровской и К.А. Дегтяренко [4]. Мотив музыки не остается без внимания литературоведов, хотя работ, посвященных этому аспекту поэтики, немного. Мотив музыки с функциональной стороны, как способ реализации идейного смысла произведения через создаваемый посредством мотива философский подтекст, рассматривается в работах Г.М. Маматова [5], О.И. Афанасьева [6; 7], С.А. Асеевой [8]. Однако исследований, анализирующих роль мотива музыки для раскрытия идейно-художественного смысла произведений Буйды, практически нет, что и объясняет необходимость данного исследования.

Цель исследования: определить значение мотива музыки для реализации основного идейно-художественного смысла рассказа «Цыпа Ценциппер». Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: во-первых, изучить роль мотива музыки в обрисовке характеров главных героев произведения; во-вторых, выявить круг функций мотива музыки в тексте; в-третьих, обнаружить сопутствующие мотиву музыки мотивы и символические образы. Научная новизна работы обусловлена тем, что в ней впервые предпринимается попытка изучения функционирования мотива музыки в рассказе «Цыпа Ценциппер» в контексте основной концепции произведения, в свете этической проблематики, раскрытой в нем.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что основные положения статьи могут послужить материалом для дальнейшего изучения особенностей поэтики малой прозы Ю.В. Буйды, использоваться на лекционных и семинарских занятиях по истории современной русской литературы в высших и средних учебных заведениях.

Особенность композиции рассказа «Цыпа Ценциппер» определена его заглавием и представляет собой жизнеописание Цецилии Вениаминовны Ценциппер, начиная с ее юных лет с отсылкой в прошлое, детство и заканчивая трагедией убийства дочери, отбывания наказания и возвращения в родной город. В рассказе последовательно появляются и характеризуются три центральных его персонажа: Цецилия, ее дочь Варвара, сводный брат Валентин (Синенький). Образ Цецилии Вениаминовны Ценциппер построен на гротеске, героиня воплощает в себе противоречивые черты, нечто светлое, божественное и в то же время страшное, разрушительное, что контаминируется с картиной абсурдного, лишенного света и гармонии мира, созданного писателем. Имя Цецилия происходит от латинского Caecilia и отсылает к святой римской деве-мученице III века Цецилии Римской. В католической церкви с XVI века она является покровительницей церковной музыки и с XIV века изображается обычно с небольшим органом в руках и розой. Возможно, соотнесенность героини Буйды со святой сказывается на колористике ее портретной характеристики, в которой доминирует розовый цвет. У нее розовые губки, розовые туфельки, розовый бантик на холеной шейке, розовеют нежные складки подбородка, ножка с крошечными розовыми ноготками. Кроме того, цветовое обозначение призвано отражать внутреннюю одухотворенность Цецилии, которой «на роду было написано пройти по жизни в облаке розовой чистоты и свежести» [9, с. 294]. Розовый цвет – это и способ создания гротескного образа героини, совмещающей тонкую, откликающуюся на музыку душу с большой физической силой и агрессией, способностью при необходимости защитить себя или свои жизненные ценности. Когда она ехала на велосипеде по городу, казалось, что «тридцать три стопушечных парусных корабля дали залп изо всех своих розовых орудий или тридцать три полка с развернутыми розовыми знаменами… двинулись… в атаку» [9, с. 293]. То, что героиня может за себя постоять, показано в сцене конфликта ее с детдомовцем Бананом, оскорбившим ее за видимый покой («сука моченая») и получившим отпор: «Цыпа взяла его за волосы и с такой силой ткнула лицом в парту, что сломала парню нос и выбила два передних зуба» [9, с. 296].

Доминантным мотивом, формирующим образ главной героини, выступает музыка, согласно эстетике романтизма и символизма, являющаяся воплощением идеального, божественного мира. Э.Т.А. Гофман пишет в Крейслериане: «Музыка – самое романтическое из искусств, пожалуй, можно даже сказать, единственно подлинно романтическое, потому что имеет своим предметом бесконечное. Лира Орфея отворила врата ада. Музыка открывает человеку неведомое царство, мир, не имеющий ничего общего с внешним, чувственным миром…» [10, с. 17]. Детство героини прошло в окружении волшебных звуков, объединяющих их дружную семью: по вечерам они собирались за обеденным столом или в гостиной и любили петь хором «для души», а по праздникам всей семьей давали концерты в городском доме культуры. Образ хора наделяется особым смыслом, символизируя образ мира, стоящего на любви и согласии, духовном братстве людей. В семье бытовала оригинальная философия, звучащая из уст главы семейства – деда, утверждающего, что «человек должен покинуть хор, чтобы стать собой, но тогда ему придется смириться с тем, что любовь станет только мечтой, недостижимой мечтой» [9, с. 295]. При этом им противопоставляется любовь истинная и любовь чувственная, низменная, что восходит к древнегреческой мифологии, в которой было разделение на Афродиту Уранию, воплощающую небесную, чистую любовь, и Афродиту Пандемос, связанную с плотской любовью, сладострастием. Позднее Платон в «Диалогах» развил концепцию древних, еще более углубив различие Афродит, наделив вторую понятием «пошлая». В интерпретации Буйды, распутная Афродита разрушает семейную целостность, когда отец Цецилии уходит из семьи, бросив жену и дочь, что приводит к самоубийству первой. Незадолго до смерти мать оставляет завещание своей дочери: «Любовь – не пустое слово… И стоит оно всегда больше, чем ты готова заплатить» [9, с. 295]. С разрушением семьи для героини рушится и весь мир, а она остается с чувством вины, что «из-за нее распался хор».

Вся жизнь Цецилии, окончившей музыкальное училище, связана с музыкой и пением. Она руководила хоровыми кружками в детском доме, в городском доме культуры. Большое значение для характеристики героини имеет повторяющийся сон о том, что она дирижер огромного хора, объединившего миллионы людей, – «хора всей Земли», но она не может уловить мелодию (гармонию). С мотивом музыки соотносится проблема духовного сохранения человека в страшном, дисгармоничном мире, преодоления мучительного разлада между идеалом и действительностью. Следует заметить, что героиня ждет романтической любви, способной внести в ее обыденную унылую жизнь элемент светлого, чудесного. Согласно эстетическим принципам романтиков, искусство музыки даже выше поэзии, так как язык звука выражает божественную составляющую мироздания. Как истинный музыкант, Цецилия видела в царстве музыкальной гармонии прибежище от безобразного, нищеты духа, внутренней несвободы. Таким образом, двоемирие действительности становится для героини фатальным. Просыпаясь, Цецилия пыталась обрести внутренний стержень – музыкальный лад – наяву «бросалась к пианино и опускала руки на клавиши – всклокоченная, полуголая, мычащая. Она обрушивалась в хаос безмозглых, доисторических чувств, в преисподнюю звуков, рвущихся на волю и гибнущих на пороге гармонии» [9, с. 296]. Через звуки музыки показано отчаяние героини в попытке найти гармонию. Интуитивная попытка Цецилии воссоздать утраченную семейную идиллию посредством музыки оказывается безуспешной.

Героиня имела два прозвища: Цыпа, так как была белотелой, дышащей свежестью девушкой, «мечтой любого мужчины», и Спящая красавица, что акцентирует внешние черты ее образа, такие как безэмоциональность, уравновешенность, безмятежность, равнодушие, находящиеся в противоречии с внутренней реальностью. Иронично подан портрет героини, когда она просыпается от ночного кошмара: «вскакивающая, обессиленная, полуоглохшая, полуослепшая» [9, с. 296]. Роль нечаянного принца, сумевшего разбудить заснувшую на сто лет красавицу, выпадает Сергею Однобрюхову с Жидовской улицы.

Имя Сергей восходит к латинскому Sergius и в греко-римской мифологии является прародителем рода Сергиев. В христианском именослове данное имя соотносится с раннехристианским святым Сергием Римлянином – воином, который, согласно преданию, принял мученическую смерть за открытое исповедание христианства. Авторский фарс видится в создании им эпизода ночного происшествия, в котором Сергей становится будущим отцом дочери Цыпы, а позже погибает на чеченской войне, в мыслях девушки – «под безжалостным звездным кавказским небом, прижимая к окровавленным губам ее розовые душистые трусики» [9, с. 297]. Цецилия вовсе не бездушная, она тяжело переживает уход отца из семьи, смерть матери и считает себя виновной в гибели Сергея Однобрюхова, так как не поддержала его заветными словами любовного заклинания: «Возвращайся», «Я буду тебя ждать» и «Я люблю тебя» [9, с. 297–298]. Философский нравственный смысл двойной вины героини за смерть близких людей приобретает пародийное звучание, так как в современном мире хаоса нарушены причинно-следственные связи, законы логики и этики.

Порождение случайной связи дочь Цецилии Варвара изображена полным антиподом своей матери, квинтэссенцией бездушного мира первичных инстинктов. Имя героини Варвара, происходящее от древнегреческого βάρβαρος – иноземный, «варварский», со временем трансформировавшееся в «грубый», «жестокий», отражает темную сущность ее характера. Варенька предстает в рассказе как демоническое существо, наделенное необыкновенной разрушающей силой. Хтоническое начало в образе героини поддерживается мотивом молчания («Цыпа побаивалась молчания дочери»). Рассуждая об эстетике словесного творчества, М.М. Бахтин подчеркивал особое значение в текстуальном пространстве молчания. «Молчание – осмысленный звук (слово) – пауза составляют особую логосферу, единую и непрерывную структуру, открытую (незавершимую) целостность» [11, с. 357]. Литературовед связывал восприятие процесса безмолвия с опасностью утраты единых духовных ценностей. Обращаясь к приему

остранения, Буйда неоднократно описывает язык Вари: «Покажи мне язык!.. Я по языку твоему увижу, какая ты тут мне! Покажи мне язык!» Оставшись наедине с собой, девочка «открывала рот, высовывала розовый язык, а потом спрашивала шепотом: “Ну что, сука, а?”» «Капелька розового огня», упавшая с языка Вареньки, свела с ума доктора, он весь задрожал «от первобытного стыда и нежности» [9, с. 298, 300, 302].

Автор углубляет характеристику героини как греховного существа темной стороны мира: «…незаконные дети рождаются от дьявола» [9, с. 302]. Девочке нравилось считать себя ведьмой, обладающей колдовской силой власти над людьми. Значимым символическим образом становится старинное зеркало, доставшееся девочке от бабушки. Это был правильный квадрат в черной раме, волшебным образом способный показать истинную суть героини. В культуре разных народов символика зеркала двойственна, олицетворяет чистую божественную и темную мертвенную сторону бытия, одновременно с этим зеркало несет знание человеку о самом себе. Считалось, что зеркало имеет магические свойства и является входом в потусторонний мир. Квадратное зеркало соотносилось с земной реальностью, в отличие от круглого, связанного с божественным. В христианстве зеркало без изъянов олицетворяет Деву Марию, в связи с чем ее называют «Зеркалом Праведности». Буйда, часто обращающийся к культурному потенциалу архетипических образов, создает зеркальное отражение героини: «… на Вареньку смотрела синеглазая девочка с каштановыми волосами, нежной белой кожей и каким-то рубцом вместо губ…», «Во взгляде той, другой, проступало, словно поднимаясь со дна, из страшной глубины, что-то незнакомое, неприятное, что-то злое, ядовитое, нагловато-насмешливое, и лицо Вари становилось жестким, угловатым, оно приобретало сходство с каким-то неведомым, но очень сильным и очень опасным животным» [9, с. 299]. Другая, чужая девочка в зеркале принимается Варварой как близкая, не пугающая своей злобной силой, героиня привыкает сосуществовать с ней. Непохожесть Вареньки на сверстниц автор подчеркивает ее стремлением к уединенности: «Летом она забиралась в какое-нибудь глухое место на берегу озера подальше от людей» [9, с. 300].

Как и образ Цецилии, образ Варвары соотносится с Афродитой, но, в отличие от матери, с ее низменным выражением женского эроса. Буйда строит образ Варвары на противопоставлении внешней божественной красоты тела и внутренней духовной пустоты. Героине присуще самообожание: «По вечерам Варенька любовалась своим телом, разглядывая себя в большом зеркале… И ведьмины глаза ее набухали слезами…» [9, с. 301–302]. Образ девушки представлен в контексте водной стихии, олицетворяющей хаос плотских желаний, соблазненными ею мужчинами она именуется «Богиня», «Венера», «блудница вавилонская». В искаженном сознании героини происходит подмена понятий «любви» и «похоти», неверное толкование смысла жизни. Отвечая на призыв матери прекратить разгульное существование, дочь уверенно с усмешкой утверждает: «Жизнь? – Варенька зевнула. – Это у тебя жизнь, а у меня – любовь» [9, с. 302]. Именно Варенька становится в рассказе разрушительницей возникшей было гармонии, выраженной в музыке, она губит сводного брата матери Валентина Ценциппера.

С образом Валентина связаны ключевые эпизоды произведения. Имя собственное восходит к латинскому Valens – «здоровый, сильный», однако герой изображен автором нарочито тщедушным. Портретная характеристика юноши построена на нагнетании до сверхвозможного слов с соответствующей семантикой: «Он был высоким, очень тощим, нескладным, узкоголовым, большеухим, с кадыкастой длинной шеей, свиными глазками и жалким ртом, в сиротской рубашке, застегнутой на верхнюю пуговицу, и в каких-то стариковских полосатых штанах. Бледная его кожа отливала синевой. Казалось, что мальчик все время мерзнет и постоянно недоедает» [9, с. 303]. Если в Вареньке подчеркивается дьявольское своеволие, то в образе Валентина – кротость, обращенность к вере (он воспитывался прабабушкой Еннафой, происходившей из старообрядческой семьи, с собой привез икону и сразу повесил ее на стену). «Синенький был неприятен Цыпе — приниженностью, жалкой угодливостью, некрасивой худобой, болезненной бледностью, бедностью, шепотом, ничтожностью, наконец» [9, с. 304]. В основе создания образа Валентина лежит принцип противопоставления физической несостоятельности, обезличенности и необыкновенного певческого дара. Событием, перевернувшим жизнь Синенького, становится музыка Генделя: он слушал «с выпученными глазами и разинутым ртом, он стоял перед проигрывателем с выражением животного восторга на лице, граничащего с пещерным ужасом, и из носа у него текло» [9, с. 304]. С этого момента музыка поглощает героя, мотив музыки способствует возвышению образа Синенького. Слушая Доницетти, Скарлатти, Моцарта, Мусоргского, Вагнера, Дебюсси, Валентин испытывает настолько сильные чувства, что остальной мир перестает для него существовать, он «был потрясен всерьез, до дрожи, до переворота сердца» [9, с. 304], а кроме того, у него обнаруживается невероятный певческий талант. Он «упивался звуком, млел и грезил», у него открылся сильный и чистый голос.

Варенька и Валентин, казалось бы, воплощают мечту Цецилии об исполнении «Попутной песни» Глинки. «Варенька и Синенький пели, держась за руки и глядя друг другу в глаза, полные слез, и зал плакал, восторженно кричал и аплодировал стоя» [9, с. 305]. Валентин, для которого музыка и любовь сливаются, после ночи, проведенной с девушкой, кончает жизнь самоубийством. Убийство Цецилией Варвары может трактоваться как ее месть не только за ушедшего из жизни Синенького, но и за крушение того волшебного мира, который возникал благодаря музыке. Мечта Цецилии о хоре как братстве людей терпит крах.

Проследив мотив музыки в рассказе Ю.В. Буйды «Цыпа Ценциппер», можно прийти к некоторым выводам. Система образов в рассказе строится на антитезе матери Цецилии Ценциппер и ее дочери Вареньки. Несмотря на некоторые пародийные и гротескные элементы, образ Цецилии соотносится со светлой, вдохновляющей стихией музыки, вся жизнь героини посвящена музыке и поиску гармонии в дисгармоничном окружающем ее мире. Таким образом, возникает некое двоемирие в судьбе героини: божественный мир музыки и обыденный мир, страшный и полный зла сочетаются в нем. Дочь Цецилии Варенька противоположна матери, она обрисована как часть темной стороны жизни, порождение дьявола. В образе Вареньки акцентированы животное начало, похоть, которую она принимает за любовь, порочность, равнодушие, безжалостность. Образ Вари строится на противопоставлении внешнего и внутреннего: обладая божественной красотой тела, девушка является воплощением темной, колдовской, дьявольской сути, у героини «ведьмины глаза». Мотив молчания в связи с образом Вареньки олицетворяет ее принадлежность к инфернальной стихии. В рассказе возникает оппозиция «музыка – молчание» как отражение оппозиции «божественное – демоническое». Символический образ зеркала, в которое любовалась на себя Варенька, дополняет эту антиномию. Зеркало отражает истинную суть Варвары, зло, заключенное в ней. Неслучайно в мифологическом сознании зеркало соотносилось с потусторонним миром. Образ водной стихии в описании Вареньки олицетворяет хаос страсти. В образах Вареньки и Валентина воплощена оппозиция «своеволие – кротость», Синенький становится жертвой дьявольских чар девушки и гибнет, музыка, на время объединившая их, не спасает.

Мотив музыки в рассказе Буйды выполняет различные функции: является приемом характерологии, психологизма, способствует движению сюжета, приобретает концептуальное значение, выражая идею о дисгармоничности современного страшного мира, который великая гармония, заключенная в музыке, не может восстановить. Как в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» князь Мышкин, воплощение Христа, оказывается неспособным спасти современных людей от проникшего в их души зла, так и в рассказе Буйды музыка не способствует воссоединению людей и восстановлению братства, а ведет к катастрофе. Ключевой символ рассказа – хор, который становится олицетворением гармонии, любви, согласия, семейного единства и высшего духовного единения людей. Однако мечта Цецилии Ценциппер о «хоре всей Земли» остается невоплощенной.

Библиографический список

1. Безрукавая М.В. Художественная модель мира в прозе Ю.В. Буйды 2010–х годов. *Современные исследования социальных проблем*. 2016; № 1 (25): 75–78.
2. Безрукавая М.В. Проза Ю. Буйды: герой в пространстве эстетического понимания жизни. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015; Т. 7, № 6, Ч. 2: 236–240.
3. Прохорова Т.Г. Метарефлексивный диалог с Ф.М. Достоевским в малой прозе Юрия Буйды. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2014; № 6 (32): 137–150.
4. Дмитровская М.А., Дегтяренко К.А. Гипербола, комическое и гротеск в книге рассказов Ю. Буйды «Прусская невеста». *Слово.ру: Балтийский акцент*. 2013; Т. 4, № 4: 30–42.
5. Маматов Г.М. Мотив музыки луны в поэзии К.Д. Бальмонта. *Известия Саратовского университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2022; Т. 22. Выпуск 1: 78–83.
6. Афанасьев О.И. Интертекстуальные связи музыкальных мотивов в рассказе В.В. Набокова «Музыка». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 3 (57), Ч. 1: 12–15.
7. Афанасьев О.И. Роль музыки в реализации идеи абсурда в романе В.В. Набокова «Приглашение на казнь». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12 (5): 7–11.
8. Асеева С.А. Музыка в повести Л.Н. Толстого «Крейцерова соната» как интермедиальный и философский компонент. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2016; № 2: 155–160.
9. Буйда Ю.В. *Жунгли*. Москва: Эксмо, 2010.
10. Гофман Э.Т.А. *Крейслериана. Новеллы*. Москва: Художественная литература, 1990.
11. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.

References

1. Bezrukavaya M.V. Hudozhestvennaya model' mira v proze Yu.V. Bujdy 2010-h godov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2016; № 1 (25): 75-78.
2. Bezrukavaya M.V. Proza Yu. Bujdy: geroj v prostranstve `esteticheskogo ponimaniya zhizni. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2015; T. 7, № 6, Ch. 2: 236-240.

3. Prohorova T.G. Metarefleksivnyj dialog s F.M. Dostoevskim v maloj proze Yuriya Bujdy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2014; № 6 (32): 137-150.
4. Dmitrovskaya M.A., Degtyarenko K.A. Giperbola, komicheskoe i grotesk v knige rasskazov Yu. Bujdy «Prusskaya nevesta». *Slovo.ru: Baltijskij akcent.* 2013; T. 4, № 4: 30-42.
5. Mamatov G.M. Motiv muzyki luny v po`ezii K.D. Bal'monta. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2022; T. 22. Vypusk 1: 78-83.
6. Afanas'ev O.I. Intertekstual'nye svyazi muzykal'nyh motivov v rasskaze V.V. Nabokova «Muzyka». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 3 (57), Ch. 1: 12-15.
7. Afanas'ev O.I. Rol' muzyki v realizacii idei absurda v romane V.V. Nabokova «Priglashenie na kazn'». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2019; T. 12 (5): 7-11.
8. Aseeva S.A. Muzyka v povesti L.N. Tolstogo «Krejcerova sonata» kak intermedial'nyj i filosofskij komponent. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 2: 155-160.
9. Bujda Yu.V. *Zhungli*. Moskva: `Eksmo, 2010.
10. Gofman `E.T.A. *Krejsleriana. Novelly.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
11. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1986.

Статья поступила в редакцию 23.11.23

УДК 811.521 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-497-499

***Efimova S.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_efimova@mail.ru*
***Ivanova T.D.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: asakura18tatiana@gmail.com*

SUBTITLES ON JAPANESE TELEVISION AS A REFLECTION OF THE "MANGA" SUBCULTURE. The authors justified the relevance of the study of subtitles on Japanese television, described the scientific novelty and practical significance of the study. The work interprets the term "subtitle" and explains the term "telop" as a kind of subtitle used to attract attention with the color and font size, describes the main features of the media language in Japan. The study presents a concept of "intra-language subtitles", i.e. created specifically for residents of the country whose language is used in the broadcast video series. The main content of the study is the analysis of intra-language subtitles of Japanese entertainment TV shows and news. The prospects of the study are indisputable due to the peculiarities of Japanese culture, namely the "manga" subculture, and writing consisting of the alphabet "hiragana" to record the original Japanese vocabulary and "katakana" to record the borrowed vocabulary "gairaigo", as well as hieroglyphs. In this regard, subtitles are becoming one of the most important components of television programs in Japanese television.

Key words: **Japan, Japanese language, media, television, subtitles**

***С.К. Ефимова,** канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_efimova@mail.ru*
***Т.Д. Иванова,** студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: asakura18tatiana@gmail.com*

СУБТИТРЫ НА ЯПОНСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ СУБКУЛЬТУРЫ «МАНГА»

В данной статье авторы обосновали актуальность исследования субтитров на японском телевидении, описали научную новизну и практическую значимость исследования. Авторы дали трактовку термина «субтитр» и привели объяснение термину «телоп» как разновидности субтитра, используемого для привлечения внимания с помощью цвета и размера шрифта, рассмотрели основные особенности языка СМИ в Японии. В исследовании приведено понятие «внутриязыковые субтитры», т. е. субтитры, которые создаются конкретно для жителей страны, язык которой и используется в транслируемом видеоряде. Основное содержание исследования составляет анализ внутриязыковых субтитров японских телепередач развлекательного типа и новостей. Результаты исследования не вызывают сомнения, перспективность исследования является бесспорной в связи с особенностями японской культуры, а именно – субкультуры манги, и письменности, состоящей из азбуки хираганы для записи исконной японской лексики и катаканы для записи заимствованной лексики гайрайго, а также иероглифов. В связи с этим, в японском телевидении субтитры становятся одним из важнейших компонентов телевизионных программ.

Ключевые слова: **Япония, японский язык, СМИ, телевидение, субтитры**

СМИ оказывают огромное влияние на массовое сознание людей: подача того или иного материала в зависимости от темы и аудитории может приводить к значительным изменениям и укреплению тех или иных убеждений. Несмотря на то, что Интернет пользуется популярностью у большинства людей, японцы предпочитают проводить свободное время и черпать информацию о различных событиях, происходящих в стране и мире, через телевидение. В данный момент можно сказать, что в Японии телевидение является отдельной культурой, в которой субтитры играют важную роль: подавляющее количество японских каналов транслируют свои передачи, используя субтитры. Актуальность исследования: в связи с тем, что телевидение продолжает быть основным источником информации, который оказывает влияние на каждого отдельно взятого человека не только как на личность, но и как на носителя языка, существует необходимость изучения субтитров в японском языке. Цель исследования – выявить характерные особенности субтитров в японских телепередачах. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи: изучение теоретической литературы по теме исследования, определение терминов «субтитр», «внутриязыковой субтитр», «телоп»; изучение характеристик языка японских СМИ; анализ особенностей субтитров в японских телепередачах. Научная новизна состоит в выявлении особенностей японских субтитров на телевидении. Практическая значимость заключается в том, что итоги исследования могут быть использованы в качестве дополнительного материала при изучении и преподавании японского языка, а также для понимания японского менталитета.

В рамках исследования рассмотрим термин «субтитр». Субтитры представляют собой текстовое сопровождение видеоряда, которое повторяет или дополняет звук телевизионной передачи, чаще всего в субтитрах изображаются реплики говорящих. Термин «субтитр» состоит из двух морфем: приставки «суб», обозначающей «расположение внизу под чем-либо, или около чего-либо», а также корня «титр», который имеет значение «вступительная надпись или пояснительный текст» [1]. Лингвист Дж. Д. Синтас выделяет два вида субтитров: внутриязыковые – субтитры, которые создаются конкретно для жителей страны, язык которой и используется в транслируемом видеоряде, а также межязыковые – субтитры, созданные с целью межкультурной коммуникации [2].

Японское телевидение использовало внутриязыковые субтитры с целью помочь людям с ограничениями слуха при просмотре телевизора. Однако с течением времени японские субтитры приобрели совершенно иной вид. Если изначально это был простой печатный текст, передающий речь говорящего, то в настоящее время форма субтитров может меняться в зависимости от технологических возможностей и воображения редакторов, передавая не только основной текст, но и различные добавочные моменты, такие как изображения, эмоции и т. п. Данный вид субтитров носит название Open Caption Telop и используется на японском телевидении как средство повышения развлекательной, а также информативной ценности программы. Изначально TELOP (TELevision OPtical Slide Projector) – «телевизионный оптический проектор слайдов» – был торговой маркой многофункционального проектора слайдов, разработанного для использования на телевидении и представленного в 1949 году. В данный момент в Японии «телоп» – это субтитр, который фокусируется на подчеркивании юмора и разъяснении содержания, используя красочные шрифты различных форм и размеров [3].

Как отмечают ученые, для всех типов внутриязыковых субтитров действуют стандартные правила: чтобы субтитры оставались разборчивыми и ненавязчивыми для зрителя, строки не должны быть слишком длинными или содержать сложные структуры предложений; субтитры транскрибируют не только диалог, но и любую другую слышимую информацию, необходимую для понимания или атмосферы происходящего, такую как интонации, побуждения, тон говорящих; чтобы зрителям было легче различать речь говорящих, часто используются разные цвета при выделении слов и реплик в субтитрах [4].

Что касается особенностей языка СМИ в Японии, то можно выделить следующее: на японском телевидении обязательно соблюдение правила употребления лишь тех иероглифов, которые входят в состав «минимума» используемых иероглифов, называемых 常用漢字 (Jōyō kanji) – «обычно используемые иероглифы» (2 136 иероглифов). Например, в СМИ нет труднопроизносимых географи-

ческих названий и малоупотребляемых имен собственных, т. е. с целью доступности передаваемой информации используются по возможности простые слова, что относится и к субтитрам [5]. Также с целью разместить как можно большее количество информации редакторы стараются ограничивать количество иероглифов в текстах с главными новостями до 600 знаков. То же касается и телевизионных новостей, где ограничение в знаках обусловлено размером текста, размещаемого на телеэкране.

Материалом исследования послужили субтитры японских телевизионных новостей 新潟ニュース (Niigata News)、ニュースゼロ (News Zero)、ニュースライブ (News Live)、ニュースエブリー (News Every), FNN プライムオンライン (FNN puraim onrain) (50 выпусков) и развлекательных передач目覚ましゼロ (Mezamashi ZERO)、ZIP、バゲット (Bagetto) 、ノンストップ (Nonstop) (50 выпусков), которые были отобраны методом сплошной выборки.

В результате анализа выявили следующие особенности японских субтитров:

1. Изменение стиля речи с вежливого на нейтрально-вежливый или разговорный стиль для экономии места на экране, а также для более легкого восприятия текста – было выявлено 180 предложений. Например: 多様な働き方を推進することが重要でそのひとつとして週休3日制も考えると認識している Tayōna hatarakikata o suishin suru koto ga jūyōde sono hitotsu toshite shūkyū mikkasei mo kangaeru to ninshiki shiteiru. «Мы понимаем, что важно продвигать различные стили работы и что мы будем рассматривать трехдневную рабочую неделю как один из этих стилей», в данном примере вежливое 認識しております (Ninshiki shite **orimasu**) «понимать, быть в курсе» было заменено на 認識している(Ninshiki shite **iru**).

Также в следующем примере あいまいとなっています (aimai to natte **imasu**) «становиться неясным» было изменено на あいまいとなっている (aimai to natte **iru**), 考えておられるのかを伺いたします (kangaete **orareru no ka o ukagau itashimasu**) «хотел бы спросить Вас» на 考えているか伺う (kangaete **iru ka ukagau**): 所属する地域が明確な都道府県が多い中新潟は東北なのか北関東なのか北陸なのか関東甲信越なのかあいまいとなっている。こうした状況をどのように考えているか伺う。Shozoku suru chiiki ga meikakuna todōfuken ga ōi naka Nīgata wa Tōhokuna no ka kitakantōna no ka Hokurikuna no ka Kantōkōshin'etsuna no ka aimai to natte iru. Kōshita jōkyō o dono yō ni kangaete iru ka ukagau. «Хотя есть много префектур, где территория, к которой они принадлежат, ясна. Неясно, является ли Ниигата Тохоку, Кита-Кантоу, Хокурику или Канто Косинецу. Я хотел бы спросить Вас, как Вы относитесь к этой ситуации».

2. Компрессия: 1) компрессия звуков (56 раз), например: けつだけ焼けないんっすよね。Ketsu dake yakenain **ssu** yo ne. «Ты не можешь просто сжечь это, правда?», в данном примере っす вместо です;

2) компрессия частиц, подлежащих и сказуемых (50 раз), например: 約1年9か月ぶりMV撮影Yaku 1-nen 9-kagetsu buri MV satsuei «Съемка видеоклипа впервые примерно за 1 год и 9 месяцев», в субтитре опущена частица に, сказуемое に参加しました «участие в…»;

3) компрессия текста (32 раза), например, субтитр: 英エリザベス女王の夫・フィリップ殿下 （９９）死去。Ei Erizabesu joō no otto Firippu denka (99) shikyo. «Умер Его Императорское Высочество принц Филипп (99), муж королевы Елизаветы II», диктором было произнесено следующее: 英エリザベス女王の夫のフィリップ殿下が亡くなったと発表しました。９９歳でした。 Ei Erizabesu joō no otto no Firippu denka ga nakunatta to happyō shimashita. 99-sai deshita. «Объявлено о смерти Ее Королевского Высочества принца Филиппа, мужа королевы Елизаветы II. Ему было 99 лет»;

Также в субтитре 全国で新たに１５７０人感染 Zenkoku de arata ni 1570-nin kansen «Новые заражения 1570 человек по всей стране» опущена произнесенная диктором информация コロナウイルスへの感染が確認されました koronauirusu e no kansen ga kakunin sa remashita «подтвержденное заражение коронавирусом».

3. Содержат сообщения из социальной сети Твиттер (3 субтитра), например: @missymaru46 楽しみにしておりました。 Tanoshimini shite orimashita. «@missymaru46 Я с нетерпением этого ждал»; @ちひろ どんどん絵が出ていくのが魔法のようです。@Chihiro dondon e ga deteiku no ga mahō no yō desu. «@ Тихиро: Волшебно видеть все больше и больше картинок».

4. Содержат краткую информацию (40 раз), например: 米ワシントン 21日、アメリカ バイデン大統領。 Bei Washinton 21niti, Amerika Baiden daotōryō. «Вашингтон 21 число, Америка, президент Байден»; также 山田涼介（２７）自身の役柄について。Yamada Ryōsuke (27) jishin no yakugara ni tsuite. «Ямада Рёске (27) о своей роли».

5. Употребление восклицательного и вопросительного знаков, не существующих в японском языке (33 раза – передачи 25 раз, новости 8 раз). Например: 20年前一堂に会した伝説の番組が！！20-nen mae ichidō ni kaishita densetsu no bangumi ga!! «Легендарная программа, с которой мы познакомились 20 лет назад!!».

6. Использование многоточий (32 раза – передачи 17 раз, новости 15 раз). Например, в передаче: 当時言えなかった本音や確執 Tōji ienakatta hon'ne ya kakushitsu… «Настоящие намерения и распри, о которых нельзя было говорить в то время…»; в новостях: 皮膚の材料となるのは水分やたんぱく質脂肪 Hifu no zairyō to naru no wa suibun ya tanpakushitsu shibō. «Влага и белковый жир – это материалы для кожи...».

7. «Телоп» с выделением особо значимых слов другим шрифтом в прямоугольнике (в телепередачах 160 раз, в новостях 87 раз). Например: 今日は幅広いゲストがいる。 Kyō wa habahiroi gesuto ga iru. «Сегодня у нас **БОЛЬШОЙ** гость».

8. «Телоп» с использованием катакана для записи исконно японской лексики с целью подчеркивания, что человек говорит с акцентом, 1 раз: イッショニアソンダリシマスカ？ Issho ni asondari shimasu ka? «Вы проводите время вместе?».

9. «Телоп» с использованием азбуки «катакана» для записи исконно японских слов и имен, которые обычно записываются иероглифами или азбукой хирагана», в качестве усиления экспрессивности (14 раз). Например: ホントに当時仲悪かった！！Honto ni tōji naka warukatta!! «В то время я был действительно виноват!!».

10. В «телопе» написание заимствованного слова «гайрайго» посредством азбуки «хирагана» (1 раз): 観光きゃんぺんきゃらくたーを。 Kankō kyanpen kyarakuta «Символ экскурсионной кампании».

11. В «телопе» японские слова написаны латиницей в качестве усиления экспрессивности (5 раз), например: zan-nen («очень жаль»).

12. «Телоп» передает удивление (10 раз), например: ぐわっ！(Гх), うわぁ！(уаа), ほんとぉ？？？(правда-а?), わーい！(ваай), ヴアァ(уаа)、おおお！(ооо), ゲホッ(гха),えぇ！(ээ), きゃあー(кяя). Например: うわ短っ！！Uwa mijika! «Уаа, коротко!!».

13. «Телоп» в прямоугольнике со стрелкой, указывающей на какой-либо элемент на экране, о котором идет речь (выявлено 55 раз), например: チャリTシャツ。Chari tīshatsu. «Смешная футболка».

14. «Телоп» с графическими символами для выделения эмоциональной части разговора (15 раз). Например: 亀ちゃん ❤ シゲちゃん ❤ Kame-chan ❤ Shige-chan ❤ «Камэ-тян ❤Сигэ-тян ❤»; いいですね❤ Iidesune ❤ «Неплохо ❤».

В результате анализа субтитров телевизионных передач мы пришли к выводу, что субтитры одинаково активно используются как в развлекательных передачах, так и в новостях, часто занимая собой весь экран. Субтитры телепередач передают практически каждое слово, эмоции и возгласы, произнесенные ведущими и артистами для повышения привлекательности передачи, в субтитрах новостей отображено лишь то, что имеет большее значение.

Особенности субтитров новостей и телепередач: для экономии места на экране телевизора и для более легкого восприятия текста в субтитрах используется замена стиля речи, а также компрессия; субтитры отображают не только слова ведущего, но и могут содержать сообщения из социальных сетей, краткую информацию о выступающем или событии; употребление знаков препинания, таких как восклицательный и вопросительный знаки, многоточие; выделение особо значимых слов другим цветом в прямоугольнике («телоп»).

В качестве субтитров телепередач часто используются «телопы», т. е. использование графики с целью выделения эмоциональной части разговора, например, субтитры, заключенные в прямоугольник со стрелкой, указывающие на какой-либо элемент на экране; использование азбуки «катакана» и латиницы для записи исконно японской лексики, азбуки «хирагана» для заимствованной лексики; графические символы и выражения удивления. В новостях подобных явлений не обнаружено.

В заключение можно сделать вывод о том, что цель и задачи исследования были достигнуты, нами были выявлены особенности субтитров на японском телевидении, которые отображают современное японское мировоззрение, на которое большое влияние оказала субкультура «манга», в текстах которой используется графическое выделение текста в качестве развлекательного момента и привлечения внимания. Также в ходе анализа иностранной теоретической литературы была найдена трактовка такого типа субтитров, как «телоп», характерного для японского телевидения.

Библиографический список

1. Смирнова И.К. Дублирование и субтитрование как доминирующие виды перевода кино и видео материалов. *Общество.* 2017; № 3: 9.
2. Cintas J.D. *Subtitling. Handbook of translation studies.* John Benjamins Publishing Company, 2010; Vol. 1.
3. О'Хаган М. *Японское ТВ: Юмор в кадре с открытыми субтитрами телор.* Лондон, 2010.
4. Сакамото М. *Преимущества и недостатки чрезмерного использования программ с субтитрами.* Галац, 1999.
5. Фесюн А.Г. *Язык японских СМИ.* Москва: Издательский дом НИУ «Высшая школа экономики», 2013.

References

1. Smirnova I.K. Dublirovanie i subtitrovanie kak dominiruyuschie vidy perevoda kino i video materialov. *Obschestvo.* 2017; № 3: 9.
2. Cintas J.D. *Subtitling. Handbook of translation studies.* John Benjamins Publishing Company, 2010; Vol. 1.
3. O'Hagan M. *Yaponskoe TV: Yumor v kadre s otkrytymi subtitrami telop*. London, 2010.
4. Sakamoto M. *Preimuschestva i nedostatki chrezmernogo ispol'zovaniya programm s subtitrami.* Galac, 1999.
5. Fesyun A.G. *Yazyk yaponskih SMI*. Moskva: Izdatel'skij dom NIU «Vysshaya shkola `ekonomiki», 2013.

Статья поступила в редакцию 21.11.23

УДК 811.111'374 + 004.9

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-499-502

***Kokova A.V.**, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alnevd@mail.ru*
***Phomin D.V.**, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: danilphomin@inbox.ru*

LINGUISTIC MEANS OF EVALUATION IN ENGLISH-LANGUAGE TEXTS OF PUBLICISTIC DISCOURSE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The article analyzes in detail the specific characteristics associated with the implementation of the linguistic evaluation category realization specific features in modern English-language texts of journalistic discourse of artificial intelligence technology. In the course of the study, special attention is paid to the identification of the peculiarities of the means used by the authors of these texts to express evaluative information. The study reveals the significant role of systemic and textual linguistic means used to express evaluation, analyzes the processes of linguistic specialization associated with these means, and also reveals the conditions that determine the axiological connotation of lexical units and word combinations in journalistic texts devoted to the topic of artificial intelligence. The study also examined the role of metaphor and personification in expressing evaluativeness.

Key words: **journalistic discourse, linguistic evaluation category, English-language texts, connotation, artificial intelligence**

***А.В. Кокова**, проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: alnevd@mail.ru*
***Д.В. Фомин,** аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: danilphomin@inbox.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОЦЕНОЧНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПО ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ

В данной статье подробно анализируются специфические характеристики, связанные с реализацией лингвистической категории оценочности в современных англоязычных публицистических текстах, посвященных технологиям искусственного интеллекта. В ходе исследования особое внимание уделяется выявлению особенностей средств, используемых авторами данных текстов для выражения оценочной информации. В ходе проведенного исследования была выявлена значимая роль системных и текстуальных лингвистических средств, используемых для выражения оценки, проанализированы связанные с этими средствами процессы лингвистической специализации, а также обнаружены условия, которые определяют аксиологическую коннотацию лексических единиц и словосочетаний в публицистических текстах, посвященных тематике искусственного интеллекта. В рамках исследования была также рассмотрена роль метафоры и персонификации в выражении оценочности.

Ключевые слова: **публицистический дискурс, лингвистическая категория оценочности, теория текста, коннотация, искусственный интеллект**

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) и нейронные сети достигли значительных результатов с точки зрения эффективности обработки данных и оперативного получения результатов. На современном этапе развития это многофункциональный инструмент, характеризующийся увеличивающейся степенью внедрения в повседневную жизнь. Высокая социокультурная и научно-техническая релевантность технологий ИИ является причиной бурного развития современного дискурса ИИ. В рамках функционирования современного английского языка наблюдается определенное дискурсивное смешение, то есть комбинация двух и более различных дискурсов, которые служат определенным коммуникативным целям. Например, в современной англоязычной публицистике важную роль играют тексты, посвященные проблемам технологий ИИ, то есть имеет место комбинация научного дискурса по ИИ с публицистическим дискурсом (ПД).

Актуальность исследования современного англоязычного дискурса ИИ обусловлена необходимостью пристального изучения текстов дискурса ИИ, процессов лингвистической специализации, а также реализации важнейших лингвистических категорий в различных текстах ПД ИИ.

Сказанное определяет важность реализации лингвистической категории оценочности в изучаемом дискурсе технологий ИИ. Целью данной статьи является установление средств выражения лингвистической категории оценочности в текстах ПД ИИ и особенностей их функционирования. Для ее достижения были поставлены следующие задачи: отобрать различные тексты ПД ИИ в англоязычных новостных интернет-ресурсах; установить когнитивные роли ИИ в ПД; выявить лингвистические средства выражения оценочности; определить частоту применения различных средств выражения оценочности в анализируемых текстах.

Новизна работы характеризуется тем, что впервые при исследовании дискурса ИИ лингвистическая категория оценочности рассматривается на уровне текста с учетом когнитивных характеристик дискурса. Теоретическая значимость исследования определяется вкладом его результатов в изучение современного англоязычного дискурса по информационным технологиям и процессов реализации грамматических категорий в текстах изучаемого дискурса. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов в практике преподавания курсов стилистики и теоретической грамматики английского языка для студентов филологических специальностей.

Существуют различные точки зрения на построение универсальной теории текста в лингвистике, а также на классификацию текстов с учетом их типов и функций. Так, К. Бринкер рассматривает текст с позиции развертывания темы (нем. Themenentfaltung) и выделяет ее 4 основные формы: дескриптивную, нарративную, аргументативную и экспликативную [1, с. 56], посредством которых реализуются основные функции текста. В современной англоязычной публицистике тексты ПД ИИ характеризуются высокой степенью экспрессивности, определяющейся в социокультурном и когнитивном плане актуальностью и сенсационностью новостей. Поскольку ПД выполняет не только функцию информирования, но и воздействия на реципиента, в том числе средствами экспрессии и текстовой организации, некоторые ученые говорят о информационно-манипулятивном характере ПД [2, с. 167]. Наиболее употребительны в изучаемом типе дискурса тексты дескриптивного и аргументативного типов. При этом лингвистическая категория оценочности является облигаторным компонентом аргументативных текстов, так как цель коммуникатора проявляется в оказании воздействия на реципиента и побуждении его к действию. В то же время в дескриптивных текстах ее присутствие необязательно, о чем свидетельствуют приведенные ниже примеры:

Spotify on Monday announced a new artificial intelligence-powered feature that can translate podcasts into different languages using the host's own voice. (SARP) *(В понедельник компания Spotify анонсировала новую функцию с ИИ, которая позволит переводить подкасты на другие языки, используя собственный голос ведущего).*

Snapchat was an early launch partner when OpenAI opened up access to ChatGPT to third-party businesses, with many more expected to follow. (SNAC) *(Компания Snapchat стала одним из первых партнеров, когда компания OpenAI открыла доступ к ChatGPT для сторонних организаций, и ожидается, что за ней последуют многие другие).*

Хотя дескриптивные структуры тексты выполняют преимущественно функцию информирования реципиента [3, с. 13], они нередко характеризуются наличием лингвистических средств выражения оценочности.

The Detroit Police Department (DPD) is once again under scrutiny as a new lawsuit emerges, revealing that another innocent person has been wrongly arrested due to a flawed facial recognition match. (EPFR) *(Полицейское управление Детройта (DPD) вновь оказалось под пристальным вниманием, поскольку появился новый судебный иск, свидетельствующий о том, что еще один невиновный человек был ошибочно арестован из-за некачественного распознавания лица).* В приведенном примере представлен ряд системных и текстуальных лингвистических средств выражения оценки, таких как наречие wrongly (ошибочно), глагол

arrested (арестован), существительное scrutiny (тщательное расследование), а также прилагательные innocent (невинный) и another (еще один). Кроме того, наречие again (снова) в сочетании с наречием once, не влияющим на смысл высказывания, усиливает эмоциональное воздействие вышеуказанного ряда лексем, поскольку указывает на повторяемость событий.

В дескриптивных текстах категория оценочности способна выступать в качестве текстоорганизующей в крупных текстовых фрагментах. Например, в статье Х. Фараха (H. Farah) *Google DeepMind testing 'personal life coach' AI tool* (Компания Google DeepMind тестирует «персонального лайф-коуча» на основе ИИ) развертываются две основных темы-концепта: «персональный лайф-коуч», тема (1), и тема (2), «опасения экспертов по ИИ». Данные темы характеризуются нелинейным порядком организации в тексте. Так, тема (1) разворачивается в заголовке статьи, а также в предложениях 2–8, 13–17, в то время как тема (2) – в предложениях 1, 9–12. Представленные элементы оценочности с позитивной коннотацией реализуются через относящиеся к теме (1) персонифицированные метафоры personal live coach (персональный лайф-коуч) и old friend Google (старый друг Google):

DeepMind, the tech firm's artificial intelligence arm, has announced it is testing a new tool that could soon become a "personal life coach". (GDMT) (*DeepMind, подразделение технологической компании, занимающееся разработкой искусственного интеллекта, объявило о тестировании нового инструмента, который в скором времени может стать «персональным лайф-коучем»).*

The next time you lie in bed and absent-mindedly ask your old friend Google for a piece of life advice, don't be surprised if it speaks back to you. (GDMT) (*Когда в следующий раз вы, лежа в постели, рассеянно спросите совета у своего старого друга Google, не удивляйтесь, если он ответит вам).* В вышеуказанных предложениях текста метафоры personal life coach и old friend Google очеловечивают, то есть персонифицируют ИИ, что свидетельствует о его положительной коннотации в данной конситуации. Кроме того, существительное friend обладает системной положительной коннотацией в английском языке. С другой стороны, концепт «опасность ИИ», лежащий в основе темы (2), характеризуется системными средствами выражения отрицательной оценочности danger (опасность), текстуальными средствами: существительным concerns (опасения) и словосочетанием growing calls for regulation and laws (растущие требования к регулированию и законам), а также комбинацией различных средств: to combat rapid development (бороться со стремительным развитием) и др. В последнем случае словосочетание существительного с качественным прилагательным rapid development (стремительное развитие) несет отрицательную оценку в сочетании с глаголом to combat (бороться), обладающим отрицательной коннотацией. Словосочетание *growing calls for regulation and laws* демонстрирует процесс специализации, когда текстуальное средство выражения оценки regulation приобретает устойчивую негативную оценочность в ПД ИИ, так как оно свидетельствует об отсутствии средств контроля деятельности ИИ.

Помимо информирования, ПД ИИ выполняет функцию воздействия на реципиента (убеждение, поучение и побуждение), реализуемую через аргументативные типы текстов, в которые могут быть интегрированы нарративные и дескриптивные текстовые структуры. Нарративные структуры могут использоваться для иллюстрации тематического концепта в целях реализации текстуального принципа ясности изложения:

One of the first images of AI I encountered was a white, spectral, hostile, disembodied head. (ACHS) *(Одним из первых образов ИИ, с которым я столкнулся, была белая, призрачная, враждебная, оторванная голова).* В приведенном примере, демонстрирующим нарративную структуру, представлен ряд качественных прилагательных, например, hostile (враждебный), disembodied (расчлененный/оторванный от тела), несущих негативную оценку образа ИИ. Кроме того, автор использует метафору head (голова), перенося безликий образ ИИ в конкретную часть персонифицируемого антропоморфного тела ИИ.

Нарративные структуры могут выступать и в роли аргумента доказательства, в частности гипотетического аргумента:

So you'd like a photograph of an explosive attack on the Pentagon? No problem: Dall-E, Midjourney or Stable Diffusion will be happy to oblige in seconds. (TAMW) (*Вы хотите получить фотографию атаки на Пентагон с взрывом? Без проблем: Dall-E, Midjourney или Stable Diffusion с удовольствием сделают это в считанные секунды).* Данный аргумент к тезису о дезинформации с помощью ИИ во время предстоящих президентских выборов 2024 года в США является нарративной структурой, которая доказывает хотя и парадоксальную, сенсационную, но тем не менее гипотетическую, реализуемую возможность использования ИИ в описываемом сценарии. Вышеназванный пример свидетельствует о значительной роли конситуации, в которой реализуется рассматриваемое событие. В этом фрагменте представлены системные средства выражения оценки: explosive attack (атака с взрывом), а также текстуальные средства – словосочетание happy to oblige (с радостью помочь), которое утрачивает положительную коннотацию в сочетании с лексемой attack, характеризующейся негативной оценочностью.

Нередко лингвистическая категория оценочности в аргументативных текстах может являться текстоорганизующей и указывать на аргумент или контраргумент доказательства. Так, в статье С. Келли (S. Kelly) *Snapchat's new AI chatbot is already raising alarms among teens and parents* (Новый чат-бот Snapchat с ИИ уже вызывает тревогу у подростков и родителей) порядок аргументов определяется оценочностью ИИ. В тексте присутствует две аргументативные последовательности – прямая аргументация (7 аргументов) и контраргументация в предложениях (33) – (37):

1) *One user called his interaction "terrifying" after he said it lied about not knowing where the user was located.* (SNAC) (*Один из пользователей назвал свое взаимодействие «ужасающим» после того, как он заявил, что система солгала о том, что не знает, где находится пользователь).* Аргумент в пользу тезиса об опасности ИИ для подростков содержит такие системные средства выражения негативной оценки, как прилагательное *terrifying (ужасающий) и* глагол *to lie* (лгать).

2) *Sinead Bovell, the founder of WAYE, a startup that helps prepare youth for future with advanced technologies, said parents need to make it very clear "chatbots are not your friend." "They're also not your therapists or a trusted adviser, and anyone interacting with them needs to be very cautious, especially teenagers who may be more susceptible to believing what they say," she said.* (SNAC) *(Шинейд Бовелл, основательница стартапа WAYE, который помогает подготовить молодежь к будущему с помощью передовых технологий, считает, что родители должны четко понимать, что «чат-боты – не друзья». «Они также не являются вашими психотерапевтами или доверенными советниками. Все, кто взаимодействует с ними, должны быть очень осторожны, особенно подростки, которые могут быть более восприимчивы к тому, что они [чат-боты] говорят», – сказала она).* Этот аргумент подкрепляется негативной коннотацией словосочетания not your friend (не ваш друг), not your therapists or a trusted adviser (не ваш психотерапевт или доверенный советник). Важную роль в передаче средств выражения оценки играет наличие отрицания not (не), определяющего оценочность приведенного аргумента.

В примерах выше отрицательная коннотация подкрепляет аргументацию в пользу тезиса об опасности ИИ, в то время как положительная коннотация используется в контраргументации.

Another noted she's leaned on it for comfort and advice. "I love my little pocket bestie!" she wrote. "You can change the Bitmoji [avatar] for it and surprisingly it offers really great advice to some real life situations. …I love the support it gives.". (SNAC) (*Другая [пользовательница] отметила, что полагается на него [чат-бот], когда ищет утешения и совета. «Я обожаю свою маленькую карманную подружку!» – написала она. «Вы можете сменить Bitmoji [аватар] на нее, и, что удивительно, она дает действительно хорошие советы в некоторых жизненных ситуациях. ...Мне нравится поддержка, которую она оказывает»).* В приведенном примере контраргумент доказательства содержит различные лексические и стилистические средства позитивной оценочности: существительные support (поддержка), качественное прилагательное great (хороший) в сочетании с усилительным наречием really (очень), используемым в целях повышения экспрессивности, глаголы to love (любить) и to lean on (положиться), ряд однородных существительных comfort and advise (удобство и совет) и др.

В современном англоязычном ПД употребительны разнообразные языковые средства передачи экспрессивности, в том числе элементы разговорной речи [4, с. 617]. В случаях, когда автор при аргументации доказательства прибегает к цитированию, элементы разговорной речи могут определять весомость аргумента. Так, в вышеуказанном примере положительная оценочность, определяющая контраргументативный характер высказывания, выражается через персонифицированную метафору bestie (лучшая подруга), которая относится к просторечно-разговорному слою лексики. Помимо явной эмоциональной экспрессивности контраргумента снижается его весомость вследствие цитирования речи подростка, использующего лексику с разговорной окраской.

Лингвистическая категория оценочности в текстовых фрагментах ПД ИИ может определяться не только текстовой структурой и функцией, но и предназначением описываемой ИИ-модели. Так, в когнитивном плане в ПД выделяются следующие роли ИИ:

1. Инструментальная роль:

1.1 В рационально-аналитической деятельности: выполнение сложных вычислений, обработка больших объемов данных.

1.2 В сенсорной деятельности: распознавание внешних сигналов посредством имитации человеческих органов чувств.

1.3 В художественно-эстетической деятельности человека: генерация изображений, аудиовизуального и текстуального контента и т. д.

2. Коммуникативная роль: имитация вопросно-ответной деятельности.

3. Комбинированная роль: сочетание ролей, описанных выше.

При рассмотрении разновидностей видов деятельности ИИ способы реализации лингвистических средств категории оценочности в английском языке реализуются неоднородно. Так, при передаче информации о рационально-аналитической деятельности ИИ употребительны качественные прилагательные, например acceptable/inacceptable (приемлемый/неприемлемый), accurate/inaccurate (точный/неточный), effective/ineffective (эффективный/неэффективный), useful/useless (полезный/бесполезный), adequate/inadequate (адекватный/неадекватный) и т. д.

Lord Justice Birss said he felt confident to use it [ChatGPT] because he could recognise its answer "as being acceptable. (BJAU) (*Лорд-судья Бирсс сказал, что он уверен в его [ChatGPT] использовании, поскольку может признать его от-*

вет «приемлемым»). В приведенном примере для выражения положительной оценки результата рационально-аналитической деятельности ИИ используется прилагательное *acceptable* (приемлемый).

They provide very believable, digested summaries of what you are asking, even if they're completely wrong. (CSSS) *(Они [чат-боты] дают очень правдоподобные, удобоваримые обобщения того, о чем вы спрашиваете, даже если они совершенно ошибочны).* Данный пример характеризуется использованием оценочных качественных прилагательных с положительной или отрицательной семантикой: прилагательными believable (правдоподобный) и digested (удобоваримый), а также усилителями наречием very (очень), усиливающим экспрессивность. В то же время в предложении присутствует словосочетание из прилагательного и наречия completely wrong (совершенно ошибочный). Смягчение отрицательной оценки результата деятельности ИИ реализуется посредством условия even if, указывающего на некатегоричность высказывания. Таким образом, грамматические средства выражения оценки также широко употребительны в текстах ПД ИИ.

Важную роль в выражении негативной оценочности в изучаемом дискурсе играют развернутые метафоры.

But this training data inevitably includes large numbers of copyrighted works that are being hoovered up under "fair use" claims that may not be valid. (TWHB) *(Но эти данные для обучения неизбежно включают в себя большое количество произведений, защищенных авторским правом, всасывающихся на основании заявлений о «добросовестном использовании», которые могут быть голословными).* В приведенном примере для выражения негативной оценки результата применения ИИ текстуально используется глагол to hoover up (пропылесосить/всосать) в метафорической функции по отношению к нейросети, без разбора собирающей данные с различных источников для самообучения. Отрицательная коннотация обнаруживается посредством иронии, которая часто является компонентом метафорической номинации [5, с. 9]. Автор статьи намеренно выбирает далекие друг от друга предметные области использования метафоры, т. е. сферу-источник – обыденную прозаическую реальность, не связанную с high-tech, с одной стороны, и сферу-мишень – технологию ИИ, с другой. Автор сравнивает ИИ с пылесосом ради достижения юмористического и даже пренебрежительного эффекта.

При передаче информации о сенсорной деятельности, как правило, также используются оценочные прилагательные в начальной и сравнительной степени, к примеру more/less accurate (более/менее точное), better/worse (лучше/хуже), faster/slower (быстрее/медленнее), more/less effective (эффективнее/менее эффективнее) и т. д.

Not only are these machines far more accurate than any human at calling balls in or out, but they can also be programmed to make their calls in a human-like voice, so as not to disorient the players. (TEOW) (*Эти машины не только гораздо точнее, чем человек, определяют подачу или отбой мяча, но и могут быть запрограммированы на человеческий голос, чтобы не смущать игроков).* В приведенном примере положительная коннотация сравнительного прилагательного more accurate (точнее) усиливается наречием far (намного/гораздо). Кроме того, поскольку сенсорная деятельность является антропологической характеристикой, то есть при работе ИИ имитируется человеческая деятельность, в тексте реализуются обороты сравнения результатов ИИ с результатами человека, например, that any human (чем любой человек).

Рационально-эстетическая деятельность ИИ также нередко рассматривается в ПД в антропоцентричном контексте, поскольку эта роль ИИ напрямую связана с квазитворческой деятельностью и вызывает вопросы о субъектности ИИ и целесообразности его использования в творческом процессе, то есть характера субъектности и объектности ИИ. Так, в следующем примере используются существительные surprise (сюрприз) и dialogue (диалог), а также грамматическая конструкция neither… nor с глаголом dominate (ни… ни… не доминирует), который текстуально определяет позитивную оценку перечисленных лексем.

Lewis's system, in contrast, generates surprises in dialogue with a performer, sometimes taking a solo, sometimes laying out while the human solos – neither the human nor the machine dominates. (ACHS) (*Система Льюиса, напротив, выдает сюрпризы в диалоге с исполнителем, иногда солируя, а иногда останавливаясь, пока солирует человек – ни человек, ни машина не доминируют).* В данном примере также распространены персонифицированные глаголы, описывающие творческую деятельность (to take a solo – солировать, to lay out – прекращать играть музыку), что свидетельствует о восприятии ИИ в ПД не просто как инструмента, но и как разумного организма с возможностями, приближенными к человеческим.

Таким образом, при описании инструментальной роли ИИ для выражения оценки в ПД в отношении результата деятельности используются качественные прилагательные, в том числе в сочетании с усиливающими экспрессивность наречиями (far, very, really и др.), а также грамматические и синтаксические конструкции, например, некоторые виды придаточных предложений и сравнительные обороты. Помимо вышесказанного, применительно к рассматриваемой функции употребительны разные виды метафор.

Распространение больших языковых моделей ИИ и открытие доступа к ним большему числу интернет-пользователей способствует становлению коммуникативной роли ИИ как одной из центральных тем текстов ПД ИИ. Текстовые фрагменты, в которых описывается эта роль ИИ, характеризуется разнообразными лингвистическими средствами выражения оценки в отношении не только результата определенной деятельности ИИ, но и способа достижения этого результата. При этом лингвистические средства выражения оценки не ограничиваются лишь качественными прилагательными. В текстах ПД, посвященных коммуникативной функции ИИ, ярко проявляется персонификация его технологий, для реализации которых используются различные языковые средства:

The chatbot threatened Seth Lazar, a philosophy professor, telling him "I can blackmail you, I can threaten you, I can hack you, I can expose you, I can ruin you," before deleting its messages, according to a screen recording Lazar posted to Twitter. (TNAP) (*Чат-бот угрожал профессору философии Сету Лазару, говоря ему: «Я могу шантажировать тебя, я могу угрожать тебе, я могу взломать тебя, я могу разоблачить тебя, я могу уничтожить тебя», после чего удалял свои сообщения, согласно записи с экрана, которую Лазар опубликовал в Твиттере).* В данном примере представлены системные средства выражения негативной оценки: глаголы to threaten (угрожать), to blackmail (шантажировать), to hack (взломать), to expose (разоблачить) и to ruin (разрушить), а также текстуальные средства: словосочетание to delete message (удалить сообщение). В последнем случае наблюдается процесс лингвистической специализации словосочетания с исходно нейтральной коннотацией, которое приобретает отрицательную оценку. Поскольку ИИ, играющий коммуникативную роль при использовании, предполагает непосредственное общение с человеком, удаление сообщения или сокрытие определенной информации чат-ботом является незапрограммированной и несанкционированной деятельностью ИИ.

Комбинированная роль ИИ закономерно является самой частотной в ПД ИИ по причине многофункциональности ИИ и распространении чат-ботов широкой специализации с диалоговым интерфейсом, следовательно, характеризуется всеми вышеописанными лингвистическими средствами выражения оценки.

Таким образом, лингвистическая категория оценочности является облигаторной текстоорганизующей категорией в английском ПД ИИ. Для ее реализации используются различные лингвистические средства: прилагательные оценочной семантики, наречия, существительные, глаголы и словосочетания. Лингвистическая категория оценочности включает в себя не только лексические, но и грамматические и стилистические средства выражения оценки. Так, например, в ПД ИИ широко используются ряды однородных членов предложения, условные предложения и персонификация. Большую роль в передаче оценки играет персонифицированная метафора, в которой заложено субъективное отношение коммуникатора. Кроме того, ирония и элементы комичности, выражаемые через стилевые средства, также определяют характер оценки.

В текстах ПД ИИ нередко наблюдается процесс лингвистической специализации коннотативного значения слова или словосочетания. Так, исходно нейтральные по оценочности лексемы и связанные с ними концепты могут становиться системными лингвистическими средствами выражения оценки. Так, например, характеристика «законодательное регулирование» в большинстве текстов ПД ИИ приобретает негативную оценочность, поскольку связана с такой характеристикой ИИ, как «непредсказуемость» и «неконтролируемость».

Лингвистическая категория оценочности свойственна преимущественно аргументативным и дескриптивным фрагментам текста. Характер оценки ИИ определяется функцией текста, поставленной автором проблематикой, а также социокультурной ролью ИИ. Так, например, категория оценочности имеет решающее значение в аргументативных текстах, поскольку она определяет характер аргументации и доказательства. Она может присутствовать в дескриптивных текстах, определяя структуру тематического развертывания концепта.

Категория оценочности в изучаемых типах текстов тесно связана с важнейшими когнитивными характеристиками дискурса по ИИ. Например, такие характеристики, как «высокая скорость», «адекватность умозаключений», «универсальность инструментария» и «объектность», обладают, как правило, положительной коннотацией, в то время как характеристики «непредсказуемость», «риск», «неадекватность выводимых суждений и умозаключений» и «субъектность» зачастую характеризуются негативной оценочностью. Нейтральной оценочности в ПД по ИИ практически не наблюдается, поскольку тематика статей ПД всегда связана с особо актуальными социокультурными проблемами реальности.

Предложенная методика исследования англоязычного дискурса по информационным технологиям применима при изучении реализации других лингвистических категорий в соответствующем дискурсе, а также в других его разновидностях.

Список источников и принятых сокращений:

ИИ – искусственный интеллект

ПД – публицистический дискурс

ACHS – *AI can help shape society for the better – but humans and machines must work together*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/aug/18/ai-society-humans-machines-culture-ethics

BJAU – *British judge admits using 'jolly useful' ChatGPT to write ruling*. Available at: https://news.sky.com/story/british-judge-admits-using-jolly-useful-chatgpt-to-write-ruling-12961647#:~:text=A%20British%20judge%20has%20admitted,copy%20and%20pasted%20its%20response

CSSS – *ChatGPT shows 'significant and systemic' left-wing bias, study finds.* Available at: https://news.sky.com/story/chatgpt-shows-significant-and-systemic-left-wing-bias-study-finds-12941162

EPFR – *Error-prone facial recognition leads to another wrongful arrest*. Available at: https://www.artificialintelligence-news.com/2023/08/07/error-prone-facial-recognition-another-wrongful-arrest/

GDMT – *Google DeepMind testing 'personal life coach' AI tool*. Available at: https://www.theguardian.com/technology/2023/aug/17/google-deepmind-testing-personal-life-coach-ai-tool

SARP – *Spotify will use AI to replicate podcasters' voices and translate them to other languages*. Available at: https://www.cnbc.com/2023/09/25/spotify-will-use-ai-to-replicate-and-translate-podcasters-voices.html

SNAC – *Snapchat's new AI chatbot is already raising alarms among teens and parents*. Available at: https://edition.cnn.com/2023/04/27/tech/snapchat-my-ai-concerns-wellness/index.html

TAMW – *A tsunami of AI misinformation will shape next year's knife-edge elections*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/aug/12/a-tsunami-of-ai-misinformation-will-shape-next-years-knife-edge-elections

TEOW – *The end of work: which jobs will survive the AI revolution?* Available at: https://www.theguardian.com/books/2023/aug/19/the-end-of-work-which-jobs-will-survive-the-ai-revolution

TNAP – *The New AI-Powered Bing Is Threatening Users. That's No Laughing Matter*. Available at: https://time.com/6256529/bing-openai-chatgpt-danger-alignment/

TWHB – *The world has a big appetite for AI – but we really need to know the ingredients*. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/aug/19/the-world-has-a-big-appetite-for-ai-but-we-really-need-to-know-the-ingredients

Библиографический список

1. Brinker K. *Linguistische Textanalyse: Eine Einfuhrung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
2. Бизюков Н.В. Публицистический дискурс как система средств языковой манипуляции (на материале англоязычной прессы). *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева*. Красноярск, 2010; № 3: 167–172.
3. Кокова А.В. Критерии текстуальности в лингвистической теории текста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012; № 5: 11–15.
4. Кокова А.В. Формирование немецкого публицистического дискурса в историческом аспекте. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 616–617.
5. Соловьева Е.А. Эмоционально-оценочная функция метафоры в речи французских военнослужащих в период Первой мировой войны, *Известия Саратовского университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2019; Т. 19, № 1: 7–10.

References

1. Brinker K. *Linguistische Textanalyse: Eine Einfuhrung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
2. Bizyukov N.V. Publicisticheskij diskurs kak sistema sredstv yazykovoj manipulyacii (na materiale angloyazychnoj pressy). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. VP Astaf'eva*. Krasnoyarsk, 2010; № 3: 167-172.
3. Kokova A.V. Kriterii tekstual'nosti v lingvisticheskoj teorii teksta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 5: 11-15.
4. Kokova A.V. Formirovanie nemeckogo publicisticheskogo diskursa v istoricheskom aspekte. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 616-617.
5. Solov'eva E.A. `Emocional'no-ocenochnaya funkciya metafory v rechi francuzskih voennosluzhaschih v period Pervoj mirovoj vojny, *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2019; T. 19, № 1: 7-10.

Статья поступила в редакцию 16.11.23

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-502-504

Ju Chuanting, *PhD in Translation, Heilongjiang University, PhD Research Workstation in Foreign Language Literature (Harbin, China), E-mail: juchuanting@163.com*

TRANSLATION OF RUSSIAN FILM AND TELEVISION SUBTITLES INTO CHINESE FROM THE POINT OF ADAPTATION THEORY. The article is devoted to an analysis of difficulties of translating subtitles in one of the developed modern cultural texts. It is proven that, being a special cultural product, the television industry is not only a form of entertainment for the public, but also carries a rich cultural background, displays cultural content in the most intuitive and authentic way. It is shown that the quality of translation of film and television subtitles influences the acceptance, distribution and recognition of film and television works of other linguistic cultures. When analyzing materials from Russian films, strategies for translating Russian films into Chinese subtitles are analyzed, which restore scenes as much as possible and allow you to effectively express the true feelings of the film's characters and clearly form a characteristic image of the characters. It is shown that the chosen method of translating subtitles allows the viewer to appreciate the original language environment, better understand the development of the plot, and expands the understanding of the culture of the original language. The adaptation of contextual connections in Wesselen's theory of adaptation appears new. Features of adaptation of the Russian text when translated into Chinese in the form of minimal text (subtitles) are noted. This view of the translation of the spoken language of films will be useful for the cultural exchange of feature films between Russia and China.

Key words: **subtitles, adaptation theory, translation, distribution, context, cultural exchange**

Цзюй Чуаньтин*, д-р наук, Хэйлунцзянский университет, научно-исследовательская рабочая станция для докторов наук по литературе иностранных языков, г. Харбин, E-mail: juchuanting@163.com*

ПЕРЕВОД РУССКИХ КИНО-ТЕЛЕВИЗИОННЫХ СУБТИТРОВ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ АДАПТАЦИИ

Статья посвящена анализу сложностей перевода субтитров в одном из развитых современных культурных текстов. Доказывается, что, являясь особым культурным продуктом, телеиндустрия является не только формой развлечения для публики, но и несет в себе богатый культурный фон, отображает культурное содержание наиболее интуитивным и аутентичным способом. Показано, что качество перевода субтитров кино и телевидения влияет на принятие, распространение и признание произведений кино и телевидения другой лингвокультуры. При анализе материалов русских фильмов анализируются стратегии перевода субтитров русского фильма на китайский язык, которые максимально восстанавливают сцены и позволяет эффективно выразить истинные чувства героев фильма, ярко сформировать их характерные образы. Показано, что выбранный способ перевода субтитров позволяет зрителю оценить оригинальную языковую среду, лучше понять развитие сюжета, расширяет понимание культуры языка оригинала. Новым предстает адаптация контекстных связей в теории адаптации Весселена. Отмечаются особенности адаптации русского текста при переводе на китайский язык в форме минимального текста – субтитров. Такой взгляд на перевод звучащей речи фильмов будет полезен для культурного обмена художественными фильмами между Россией и Китаем.

Ключевые слова: **субтитры, теория адаптации, перевод, распространение, контекст, культурный обмен**

Научное исследование особенностей перевода субтитров на китайский язык подготовлено при поддержке государственного проекта по привлечению иностранных специалистов КНР G2023011006 «Исследование возможностей русского языка в рамках межкультурной коммуникации»

Кино-, телеиндустрия принадлежит к индустрии культуры. Являясь особым культурным продуктом, кино-, телепроизведения являются не только формой развлечения для публики, но и несут в себе богатый культурный подтекст и отображают это культурное содержание наиболее интуитивным и аутентичным способом. Роль перевода субтитров в процессе внешнего распространения кино-, телепроизведений становится все более очевидной. Это доказывает актуальность нашего исследования теоретического вопроса перевода. Качество перевода кинотелевизионных субтитров самым непосредственным образом влияет на принятие, распространение и признание кино-телепроизведений. Адекватный перевод субтитров может по-настоящему восстановить характеры персонажей пьесы. Сцены в полной мере выражают истинные чувства в пьесе и ярко формируют личности героев. Это не только позволяет зрителю оценить исходную языковую среду оригинала, но и лучше понять развитие событий, сюжета в пьесе и улучшить понимание сюжета. Однако в настоящее время качество переводов

кинотелевизионных субтитров сильно различается. В то же время некоторые неуместные переводы и неясные выражения напрямую влияют на впечатления аудитории от просмотра и могут даже вызвать неправильное понимание инородной культуры.

В настоящее время учеными проведено углубленное исследование китайского перевода русских литературных произведений, поэтому автор использует теорию контекстуальной адаптации в теории адаптации как основу для проведения макроскопического анализа стратегий перевода русских кино- и телесубтитров.

Понятие «адаптация» заимствовано из теории биологической эволюции Дарвина. Теория адаптации была предложена бельгийским прагматиком Версауэреном. Он написал статью «Лингвистика как теория адаптации» в 1987 году, она была опубликована в первом выпуске издания «Рабочие материалы IPrA» как итог работы по созданию Международной ассоциации прагматиков, в 1995 г. труд был напечатан в первом «Справочнике по прагматике» под редакцией Версауэрена. Актуальность поднятых вопросов подтверждают до сих пор ведущиеся систематические и подробные обсуждения теории адаптации.

В 1999 году Весселен систематически представил теорию адаптации в форме монографии «Понимание прагматики», отметив зрелость теории [1]. Теория адаптации обеспечивает более полную теоретическую основу для исследований перевода. Контекстная адаптация и адаптация структурного объекта – это два аспекта, которые необходимо адаптировать при переводе. Конкретно, с одной стороны, контекстуальная адаптация преимущественно включает в себя адаптацию к психологическому, социальному и физическому миру. Психологический мир в основном включает в себя личность, эмоции, убеждения, желания, мотивации, намерения и т. д. Социальный мир состоит из социальных механизмов, политических и культурных предпосылок, экзотических обычаев и т. д. Адаптация к физическому миру в основном затрагивает время и пространство. С другой стороны, структурная адаптация объекта делится на четыре уровня: произношение, словарный запас, синтаксис и дискурс. Контекст можно разделить на обычный и контекст перевода.

Вопросы адаптивного перевода рассматриваются как русскими [2; 3], так и китайскими лингвистами [4–9]. В этой статье в центре внимания как раз и находится контекст перевода, который включает в себя полный контекст: контекстуальный, ситуативный, культурный и вариантный контексты перевода. Каждый тип контекста может определять выбор стратегии перевода.

Цель исследования – проанализировать и изучить теорию перевода субтитров к фильмам и телевидению в русской и китайской современной лингвистике. В качестве основных задач выступает выявление общего и различного в теории адаптации, представленной учеными-русистами и китаистами, определение эффективных стратегий перевода. Научная новизна состоит в обращении к проблеме адаптации русских и китайских субтитров в художественном дискурсе с учетом ментальных особенностей носителей разных культур и языков.

Материалом для научного описания важной проблемы адаптации стали русские классические произведения кино и телевидения, переведенные на китайский язык. Выбранные материалы анализируются с опорой на теорию перевода текстов для выявления стратегий перевода китайского перевода кино- и телевизионных субтитров.

Для решения поставленной цели были применены описательный и сравнительный методы.

Теоретическая и практическая значимость исследования проблем адаптации при переводе субтитров обусловлена важностью адекватного понимания художественного дискурса, все больше распространяющегося в связи с увеличением межкультурных связей России и Китая.

В 1949 году в Китае был представлен русский классический фильм «Обыкновенный солдат». Это был первый по-настоящему переведенный фильм в истории китайского кино. Появление этого фильма успешно способствовало быстрому развитию китайских переводных фильмов. С тех пор на китайский рынок хлынула серия прекрасных фильмов, таких как «А зори здесь тихие», «Сибирский цирюльник», «Битва под Москвой», «Ленин в Октябре», «Сельский учитель», «Тихий Дон», «Офис», «Повесть» и др. Изучив китайскую и русскую литературу и отобрав в качестве корпуса для анализа несколько классических русских фильмов и телепередач, мы пришли к убеждению, что перевод субтитров фильмов и телепередач – это в конечном счете перевод текста, и при выборе следует полностью учитывать эту особенность.

По сравнению с текстом литературных произведений, кинотелевизионные субтитры являются популярными, всеобъемлющими, мгновенными, разговорными, характерными и эмоциональными сообщениями.

Во-первых, они носят популярный характер. Перевод субтитров фильмов и телепередач должен быть ориентирован на аудиторию, учитывать культурные и образовательные особенности аудитории на всех уровнях общества и находиться в пределах понимания аудитории. Зрители должны понимать субтитры фильмов и телепередач, чтобы постигнуть содержание фильма, обнаружить в нем скрытый смысл и культурный подтекст. Если язык субтитров будет неясен и труден для понимания, зрители потеряют интерес к просмотру фильма, а сам фильм потеряет свой коммерческий рынок, не говоря уже о его потенциальной культурной ценности, поэтому, за исключением фильмов специальной тематики, ориентированных на специализированные группы, большинство кино- и телеработ требуют перевода субтитров, чтобы их было как можно проще понять.

Во-вторых, следует обратить внимание на разговорную речь. Перевод субтитров – это особый тип языкового преобразования, при котором исходная устная речь в фильмах и телепередачах преобразуется в письменную форму, а затем – в аудио в видео. В своем подавляющем большинстве язык кино и телевидения состоит из диалогов персонажей. Роль субтитров по-прежнему заключается в том, чтобы в наибольшей степени передать содержание диалогов и внутренних диалогов персонажей и по-прежнему имеет черты разговорной речи. Коллоквиализм требует, чтобы перевод субтитров был лаконичным, ярким, имел привкус жизни, письменный диалог не должен быть слишком жестким, должен преодолевать языковые барьеры, соответствовать языковым привычкам изучаемого языка для повседневной жизни. Разговорная лексика не должна влиять на плавное общение между персонажами.

Следующий момент, заслуживающий внимания, – это коммуникация. Даже если зритель читает только субтитры, он все равно может представить, как персонажи общаются. Несмотря на то, что между различными языками существует много общего, неизбежно возникают серьезные культурные конфликты. В процессе перевода субтитров кино- и телепроизведений не допускается использовать метод добавления аннотаций, их можно лишь преобразовать и воспроизвести оригинальное содержание, согласно потребностям фильма.

Отметим, что посредством вольного перевода, копировального или повторного переводов может измениться сюжет.

По своим народным и разговорным характеристикам в процессе перевода большее внимание следует уделять диалогу сильных и слабых сторон культурного контекста: культура исходного языка и культура языка перевода дополняют друг друга. В некоторых конкретных ситуациях целевая языковая культура может быть усилена. Например: *Хотя комдиву бы рога очень подошли*. Носить рога здесь означает на языке оригинала, что жена была неверна мужу, а муж носил что-то вроде рогов. Это похоже на китайское явление «рогоносство», поэтому переводится как 尽管上校带着绿帽子非常的帅气 [2].

В-третьих, полнота понятия. Произведения кино- и телевидения конструируют сложную трехмерную информацию посредством визуальных, слуховых, вербальных, невербальных и множественных символов. Это комплексное аудиовизуальное искусство. В рамках произведений кино- и телевидения перевод субтитров сильно отличается от перевода простых литературных произведений. Это искусство, сочетающее в себе технологии и литературу. Технический аспект выражается в том, что перевод субтитров должен достигать «единства звука и изображения». Все кадры, образы и язык субтитров в фильме передаются зрителю посредством зрения, а оригинальные диалоги, музыка, звуковые эффекты и т. д. – посредством слушания. Для этого необходимо, чтобы субтитры сочетались с диалогами актеров, игрой и даже фоновыми звуковыми эффектами. Продолжительность речи персонажей в оригинальном фильме должна совпадать со временем, которое зрители тратят на чтение субтитров. Переводчик должен обратить на это внимание, а также на скорость речи актера и паузы. Когда лицо актера дается крупным планом, хороший переводчик учитывает даже открытие и закрытие рта актера при переводе субтитров. В то же время перевод субтитров имеет и литературные особенности. Субтитры представляют собой особый текст в сложной среде. Посредством перевода субтитров нам необходимо понять элементы, важные для кино- и телевизионных работ для повествования и показа сюжетных линий, чтобы обеспечить межъязыковую, межкультурную и межсоциальную передачу информации.

Учитывая комплексные характеристики текста, в процессе перевода субтитров необходимо в полной мере обращать внимание на невербальные символы, такие как цвет, одежда людей, манера поведения, мимика, жесты, обстановка, окружающая среда, фоновая музыка и т. д. Произношение исходного языка обычно комбинируется в процессе перевода. По правилам, следует выбирать код с примерно одинаковой формой рта при произношении или использовать транслитерацию в процессе перевода географических названий, имен людей и т. д., чтобы максимально сохранить особенности языка оригинала, дабы читатели могли в наибольшей степени прочувствовать самобытную российскую кинотелевизионную культуру.

Например: *Всеволод Васильевич, а вы как Петя Трофимов. Помните, у Чехова был такой Петя?* – 弗谢沃洛德，您就像别佳一样，还记得吗，契诃夫写过的那个别佳。

Все имена людей транслитерированы, что позволяет зрителям в наибольшей степени ощутить восстановление языка оригинала.

В-четвертых, мгновенность. При чтении традиционных литературных произведений, поскольку произведения предстают перед нами в письменной форме, мы можем сами контролировать время и скорость чтения и даже перечитывать их снова и снова. Когда зрители смотрят кино- и телепроизведения, будь то фильм-перевод или фильм с субтитрами, появление и исчезновение субтитров согласуются с началом и окончанием разговора персонажа, который, можно сказать, мимолетен. В процессе создания субтитров с учетом скорости чтения и качества понимания аудитории в мире обычно принимается «правило шести секунд», то есть субтитры не должны оставаться на экране более шести секунд максимум. Переходный характер субтитров определяет, что язык субти-

тров должен быть кратким, ясным, понятным и простым для понимания, чтобы аудитория могла понять содержание субтитров за один раз. В противном случае субтитры будут мимолетными и возникнут на экране до того, как зрители успеют закончить чтение их длинного содержания. Если они исчезнут или перейдут на следующий субтитр, зрителю будет трудно понять содержание фильма. Чтобы обеспечить ход воспроизведения фильма из-за ограничений экранного пространства, в странах существуют строгие требования к количеству слов в переводе субтитров. В качестве примера можно привести китайские субтитры. Количество строк субтитров на временной шкале не может превышать двух строк, а каждая строка – 18 слов. Точное выражение содержания фильма в ограниченном пространстве и времени требует от переводчика стараться избегать использования неясной лексики и сложных структур предложений, чтобы зрители могли быстро уловить основное содержание предложения в момент мигания субтитров и сразу же соотнести их с сюжетом.

По своим мгновенным характеристикам в процессе перевода, особенно из-за постоянного фактора затянутости субтитров, часто используются субтрактивный перевод и даже свободный перевод (который также можно назвать вариативным переводом). В соответствии с особыми потребностями читателей в конкретных условиях автор использует гибкие средства, такие как сложение, вычитание, редактирование, повествование, сокращение, слияние, модификация и имитация, чтобы уменьшить мыслительную деятельность и прилагаемые усилия к прогнозированию соответствующего содержания оригинального произведения, добиться четкого и ясного выражения смысла, передаваемого языком оригинала, посредством минимального количества слов и в течение ограниченного срока пребывания. (Например: *Что презумпция невиновности является основой любого права* переводится как 人之初性本善).

В-пятых, личность и эмоции. С помощью субтитров в кино- и телевизионных драмах зрители могут понять не только развитие сюжета, но и поведение героев, их личности, статус и психологическое состояние. Переводчик должен вжиться в роль, тесно интегрировать душевное состояние персонажа в данный момент и понять его внутренний мир. Необходимо точно уловить особенности языка, а не может просто перевести буквальный смысл. Смысл также призван отражать личность и эмоции персонажа на глубоком уровне.

Принципы индивидуальности и эмоций являются требованиями более высокого уровня для переводчиков субтитров, критериями проработки слов и принятия решений в процессе перевода, а также важным критерием оценки уровня перевода субтитров. Если перевод субтитров фокусируется только на механическом преобразовании языка, не выражая уникального характера и глубоких эмоций персонажа, то каким бы точным и плавным ни был языковой перевод, он не будет соответствовать времени и пространства субтитра. К сожалению, часто встречаются искусственные и поверхностные переводы.

В зависимости от индивидуальных и эмоциональных характеристик героя будут использоваться такие стратегии, как расширенный перевод и культурный диалог между сильными и слабыми сторонами. *Ой, Вань, вот мы думали с тобой, что нам так счастье-то улыбнется, а?* Дословный перевод здесь такой: *Боже, Ваня, думали ли мы когда-нибудь, что судьба однажды благоволит нам?* Очевидно, что это не соответствует выражению персонажа, поэтому переводится как 天，万尼亚，难道我们奢望过天上会掉馅饼?

Проведенное исследование стратегий перевода субтитров для адаптации русских фильмов китайскими зрителями позволило представить специфику работы русских и китайских переводчиков над языковым материалом.

Перед переводчиками субтитров стоит огромная задача – полностью передать содержание фильма и показать его идейное и художественное качество посредством субтитров. В процессе перевода только точно уловив особенности языка субтитров можно передать душу фильма, и зрители получат настоящий «культурный праздник».

Таким образом, в ходе научного исследования доказано, что перевод субтитров фильмов и телепередач можно понимать как разновидность перевода текста. По сравнению с переводом текста литературных произведений, перевод субтитров обладает характеристиками популярности, полноты, мгновенности, разговорности, индивидуальности и эмоциональности. Теория контекстуальной адаптации требует от переводчиков комбинировать в своей переводческой работе общепринятые выражения разных стран целевого языка и собственной национальной культуры, а также выбирать соответствующие стратегии и конкретные методы перевода, чтобы улучшить понимание целевой аудиторией кино- и телевизионных произведений.

Исследование имеет практическую значимость, которая заключается в том, что перевод субтитров к фильмам как новая сфера деятельности способствует укреплению культурных обменов между странами, позволяет лучше понять духовную культуру и обычаи зарубежных стран, а также играет роль в распространении и продвижении кино- и телепроизведений различных стран. Оно производит хороший рекламный эффект и играет жизненно важную и незаменимую роль в качестве носителя связи и средства массовой информации в наследовании кино- и телевизионной культуры и обмене кино- и телевизионным искусством между разными странами.

Данные результаты научного поиска вносят существенный вклад в теорию перевода и переводоведения, современную межкультурную коммуникацию, лингвокультурологию.

Библиографический список

1. Verschueren J. *Understanding Pragmatics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Reasearch Press & Edward Arnold (Publishers) Limited, 2000.
2. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
3. Матасов Р.А. *Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2009.
4. 李宇明，当代中国*语*言学研究 : *1949–2015*. 中国社会科学出版社，2016 (Ли Ю. *Исследования современной китайской лингвистики*: *1949–2015*. Харбин: China Social Sciences Press, 2016).
5. 关秀娟. *全译语境作用机制论*. 北京: 科学出版社, 2021 (Гуань С. *Теория функционального механизма полного контекста перевода.* Пекин: Science Press, 2021).
6. 王凤荣. *从功能对等理论角度探究俄罗斯电影《烈日灼人》的字幕翻译*. 吉林大学, 2015 (Ван Ф. *Исследование перевода субтитров российского фильма «Солнце» с точки зрения теории функциональной эквивалентности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Цзилиньский университет, 2015).
7. 胡庚申. *翻译适应选择论*. 湖北: 湖北教育出版社, 2004 (Ху Г. *Теория выбора адаптации перевода*. Хубэй: Hubei Education Press, 2004).
8. 邢娟娟，*关于翻译预警类型的研究*. 山西大学, 2014 (Син Ц. *Исследование типов предупреждений о переводе*. Диссертация … кандидата филологических наук, Университет Шаньси, 2014).
9. Wang F., Chen W. 论全译语境的五大特征. *吉林师范大学学报(人文社会科学版)*. 2020; № 5 (1): 94–102 (Wang F., Chen W. О пяти характеристиках полного контекста перевода. *Журнал Цзилиньского педагогического университета (издание по гуманитарным и социальным наукам)*. 2020; № 5 (1): 94–102).

References

1. Verschueren J. *Understanding Pragmatics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Reasearch Press & Edward Arnold (Publishers) Limited, 2000.
2. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obschie i leksicheskie voprosy)*. Moskva: Izdatel'stvo instituta obschego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
3. Matasov R.A. *Perevod kino/video materialov: lingvokul'turologicheskie i didakticheskie aspekty.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
4. 李宇明，当代中国*语*言学研究 : *1949–2015*. 中国社会科学出版社，2016 (Li Yu. *Issledovaniya sovremennoj kitajskoj lingvistiki*: *1949-2015*. Harbin: China Social Sciences Press, 2016).
5. 关秀娟. *全译语境作用机制论*. 北京: 科学出版社, 2021 (Guan' S. *Teoriya funkcional'nogo mehanizma polnogo konteksta perevoda*. Pekin: Science Press, 2021).
6. 王凤荣. *从功能对等理论角度探究俄罗斯电影《烈日灼人》的字幕翻译*. 吉林大学, 2015 (Van F. *Issledovanie perevoda subtitrov rossijskogo fil'ma «Solnce» s tochki zreniya teorii funkcional'noj `ekvivalentnosti*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Czilin'skij universitet, 2015).
7. 胡庚申. *翻译适应选择论*. 湖北: 湖北教育出版社, 2004 (Hu G. *Teoriya vybora adaptacii perevoda.* Hub`ej: Hubei Education Press, 2004).
8. 邢娟娟，*关于翻译预警类型的研究*. 山西大学, 2014 (Sin C. *Issledovanie tipov preduprezhdenij o perevode*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, Universitet Shan'si, 2014).
9. Wang F., Chen W. 论全译语境的五大特征. *吉林师范大学学报(人文社会科学版)*. 2020; № 5 (1): 94-102 (Wang F., Chen W. O pyati harakteristikah polnogo konteksta perevoda. *Zhurnal Czilin'skogo pedagogicheskogo universiteta (izdanie po gumanitarnym i social'nym naukam)*. 2020; № 5 (1): 94-102).

Статья поступила в редакцию 24.11.23

УДК 81'271: 82.085 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-504-506

Alieva Sh.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shabakhu@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE PHONEMATICITY OF THE LARINGAL ABRUPTIVE (IN LANGUAGES OF VARIOUS TYPOLOGIES). The article presents a distributional analysis of such specific sounds of Dagestan languages as laryngeal consonants. A characteristic feature of the consonantal system of the Dagestan languages is the presence in them of a developed consonant system, in which laryngeal, uvular, pharyngeal, lateral and laryngeal consonants are represented. The

number of consonant phonemes varies in different Dagestan languages from 45 to 50. Among researchers of Dagestan languages, there is no consensus on the issue of qualification of laryngeal plosive abruptives. The article identifies the conditions under which laryngeal abruptives in Dagestan languages can be qualified as independent phonemes. For comparison, similar laryngeal sounds from languages of various typologies of Germanic (German) and Semitic (Arabic) are used. Involving material from other languages makes it possible to clarify the status of laryngeal plosive abruptives of the Dagestan languages.

Key words: **Dagestani languages, consonantal system, laryngeal abruptives**

***Ш.А. Алиева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: shabakhu@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ФОНЕМАТИЧНОСТИ ЛАРИНГАЛЬНОГО АБРУПТИВА (В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ)

В данной статье представлен дистрибутивный анализ таких специфических звуков дагестанских языков, как ларингальные согласные. Характерной особенностью консонантной системы дагестанских языков считается наличие в них развитой системы согласных, в которой представлены смычно-гортанные, увулярные, фарингальные, латеральные и ларингальные согласные. Количество согласных фонем колеблется в разных дагестанских языках от 45 до 50. Среди исследователей дагестанских языков нет единого общепринятого мнения по вопросу квалификации фонемного статуса ларингальных смычно-взрывных абруптивов. В статье выявляются условия, при которых ларингальные абруптивы в дагестанских языках могут быть квалифицированы в качестве самостоятельных фонем. Для сравнения привлекаются сходные ларингальные звуки из языков различных типологий германских (немецкий язык) и семитских (арабский язык). Привлечение материала из других языков позволяет уточнить статус ларингальных смычно-взрывных абруптивов дагестанских языков.

Ключевые слова: **дагестанские языки, консонантная система, ларингальные абруптивы**

Актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью уточнить фонемный статус ларингального смычно-взрывного абруптива в дагестанских языках. Сравнение ларингала дагестанских языков с функционированием похожих звуков *h* германских языков и ʕ арабского языка позволит определить, в каких позициях в слове ларингал является самостоятельной фонемой, а в каких позициях носит латентный характер.

Основная цель статьи – преодолеть разногласия, существующие в дагестановедении в трактовке ларингальных звуков. Для достижения данной цели необходимо было решить следующие задачи: 1) представить анализ функционирования ларингального глухого спирант *гь* и ларингального смычно-взрывного абруптива ъ в дагестанских языках с привлечением материала неисследованных говоров; 2) представить позиционно обусловленные характеристики исследуемых звуков; 3) выявить сходства и различия в функционировании идентичных им звуков арабского и немецкого языков с тем, чтобы подтвердить фонемный статус исследуемых языковых единиц.

Объектом исследования данной статьи являются ларингалы – специфические звуки с неоднозначным фонемным статусом, представленные в дагестанских, германских и семитских языках.

Новым в статье является подход к исследованию ларингальных звуков посредством сравнения материала языков различных типологий.

Методика, применяемая в данной статье, может быть использована для исследования звукового состава и морфонологических процессов многочисленных неисследованных диалектов и говоров дагестанских языков, в чем и заключается ее практическая значимость.

Материал статьи представляет интерес для лингвистов, интересующихся проблемами фонетики. Он может быть использован в лекционных курсах по фонетике в дагестанской аудитории, что обусловливает теоретическую значимость проведенного в данной статье исследования.

Ларингальные согласные в дагестанских языках представлены двумя фонемами: глухим спирантом *гь* и смычно-взрывным абруптивом ъ. Ларингальный глухой спирант ***гь*** образуется в гортани, гораздо глубже, чем похожий на него звук ***h*** в германских языках, например, в немецком и английском.

Ларингальный смычно-взрывной абруптив ъ образуется также в гортани смыканием голосовых связок. Исследуя фонетику даргинского языка, З.Г. Абдуллаев представил точную характеристику места и способа образования данного специфического звука: «Артикуляционный взрыв смычки осуществляется тем запасом воздуха, который содержится в промежутке между гортанной и артикуляционной смычками. Абруптив ъ, как и другие абруптивы даргинского языка, является согласным надгортанной фонации» [1, с. 107].

Иного мнения придерживается *Ш.Г. Гаприндашвили: исследуя фонетику даргинского языка и его диалектов, он не выделяет эти два ларингала как две самостоятельные фонемы. Ш.Г. Гаприндашвили обозначает одним и тем же знаком* ʔ и ларингальный смычно-взрывной абруптив ъ, и ларингальный звонкий *ʕ* [*2, с.* 111–112].

Эти звуки очень близки в дагестанских языках по произношению, поскольку они близки как по месту (гортань), так и по способу (смычка) образования. Что касается ларингального глухого спиранта ***гь***, то здесь проблем нет, во всех дагестанских языках данный звук считается самостоятельной фонемой. Этого мнения придерживаются все дагестановеды. Ларингальный глухой спирант ***гь*** во всех дагестанских языках функционирует любой позиции слова, например:

авар. *гьаб* «это», *гьава* «воздух», *гьими* «улыбка», *гьудул* «друг», *багьа* «цена», *багьана* «причина», *мугьру* «печать», *пагьму* «способности», «талант», *рогьел* «рассвет», *балагь* «беда», *мунагь* «грех»;

дарг. *гьава* «воздух», *гьаман* «всегда», *гьарахъли* «далеко», *гьирхъа* «отсевки», *багьна* «причина», *мугьрул* «печать», *магьар* «мусульманское бракосочетание», *пагьму* «талант», *лагь-лагь* «пекло», *бунагь* «грех», *гьигь* «дыхание»;

лак. *гьунар* «подвиг», *гьава* «воздух», *гьивх* «орех», *гьивч* «яблоко», *гьурттуминна* «участие», *гьантта* «день», *гьухъала* «стадо», *бунагь* «грех», *багьана* «причина», *нагь* «масло», *бигь* «айва»;

лезг. *гьава* «воздух», *гьайван* «животное», *гьамам* «баня», *гьер* «баран», *багьа* «дорогой», *магьи* «слоновая кость», *вегьин* «бросать», «кидать», *гунагь* «грех», *мублагь* «благодатный», «плодородный», *некягь* «бракосочетание»;

таб. *гьар* «дерево», *гьерхуз* «спрашивать», *гьиб* «бусина», *гьял* «состояние», *магьа* «вот», *мугьур* «печать», *мюгьлет* «пердышка», *агьали* «житель», «гражданин», *агь* «ругань», *рюгь* «душа», *мегь* «сыворотка», *унигь* «бегунок в ковроделии».

Что же касается ларингального смычно-взрывного абруптива ъ, то здесь мнения исследователей различных дагестанских языков расходятся. Одни языковеды считают его самостоятельной фонемой, другие не признают фонемный характер ларингального смычно-взрывного абруптива, третьи признают его фонемой, но только в определенной позиции в структуре слова. Как нам представляется, третья точка зрения является наиболее адекватной.

В дагестановедении ларингальный смычно-взрывной абруптив как самостоятельную фонему в даргинском языке выделяет З.Г. Абдуллаев и обозначает его на письме во всех своих исследованиях знаком ъ. По мнению З.Г. Абдуллаева, позиция данного ларингала в структуре слова даргинского языка не влияет на его фонетический статус. Он утверждает, что «функционирование абруптива ъ в начальной позиции слова является таким же фактом языковой реальности, каким является употребление данного согласного в позиции абсолютного конца или перед согласным» [1, с. 108]. Для подтверждения данного тезиса З.Г. Абдуллаев приводит примеры из литературного даргинского языка в той форме, как это принято в современном даргинском языке и как это было бы фонологически точнее:

у «имя» – *ъу*,
ула «сито» – *ъула*,
анкъи «очаг» – *ъанкъи*,
анкIи «пшеница» – *ъанкIи*,
эс «сказать» – *ъес* и т. д.

«Во всех этих примерах представлен тот же ларингальный абруптив ъ, что и в: *ниъ* «молоко», *диъ* «мясо» (множественное число – *диъби*), *миъ* «лед» (множественное число – *муъби*) и т. д.» [1, с. 108].

Далее автор объясняет причину того, почему в даргинском языке ларингальный смычно-взрывной абруптив в абсолютном начале слова перед гласными считается латентным: «…в современном синхроническом срезе развития фонологической системы даргинского языка объясняется, очевидно, его кажущейся редукцией, обусловленной артикуляционной природой самого абруптива – сокращением продолжительности его фонации и ослаблением мускульного напряжения артикуляционных органов речи в указанной позиции. Вообще же латентность или инлатентность абруптива ъ обусловливается законами звуковой дистрибуции и слоговой структуры языка» [1, с. 108].

В другом дагестанском языке – будухском – Б.Б. Талибов выделяет глухой абруптивный смычный ларингал ***ъ*** в качестве самостоятельной фонемы только в двух позициях в структуре слова – в серединной и конечной. В начальной позиции перед гласными звуками ларингал тоже представлен, но «он в ряде случаев фигурирует как твердый приступ» [3, с. 33]. В каких именно случаях, Б.Б. Талибов не уточняет, но отмечает ларингал ъ как самостоятельную фонему: «Ъ – глухой абруптивный, функционирует преимущественно в серединной и конечной позициях. В начале слова он реализуется как твердый приступ, что видно из следующих примеров: *ъи* «да», *ъасыл* «настоящий», *ъагьали* «житель», *ъагь* «ах», *ъыпхъаджи* «увидел», *йуъу* «говорить, *сиъи* «делать», *соъулу* «кушать», «есть», *меъел* «нос» и др.» [3, с. 33–34]. Однако, как видим, приведенные автором примеры не отражают различный фонемный статус ларингала ъ в будухском языке, поскольку во всех примерах он имеет одинаковое обозначение.

В авароведении так же, как и во всех остальных дагестанских языках, принято считать, что ларингальный смычно-взрывной абруптив перед всеми гласными в анлауте слова носит латентный характер. В аварском языке ларингал ъ в анлаутной позиции не считается самостоятельной фонемой, на письме не отражается, но в речи четко произносится и слышится. Однако примечателен факт, что в некоторых реликтовых говорах андалальского диалекта аварского языка в ряде лексем в анлауте ларингальный смычно-взрывной абруптив функционирует как самостоятельная фонема, например, в форме повелительного наклонения от глагола *энде* (лит. *ине*) «идти» – **ъва***!* (лит *а*!) «иди!» и в форме аориста (прошедшего законченного времени) этого же глагола – **ъва***на* (лит. *ана*) «ушел».

В качестве самостоятельной фонемы ларингальный смычный абруптив ъ представлен в ограниченном числе лексем между двумя гласными в середине слова, например: *риъи* «лето», *баъи* «поцелуй», *биъи* «таяние», *беъенаб* «жирный» и т. д. В конце и в середине слова ларингальный смычный абруптив встречается чаще всего в заимствованных словах, например: *вабаъ* «холера», *гьуърул* «легкие», *Гlайнаъ* «Айна» и т. д.

Ларингальный смычно-взрывной абруптив в дагестановедении считается характерной особенностью дагестанских языков, однако аналогичные звуки представлены и других языках. В анлаутной позиции ларингальный смычный абруптив дагестанских языков обнаруживает заметное сходство с твердым приступом, представленным в германских языках (английском, немецком, датском). Наиболее четко гортанная смычка, или «твердый приступ» (*Knacklaut*) проявляется в немецком языке [4]. Гортанная смычка, или Glottal Stop характерна также для английского языка [5], но здесь она менее выражена, чем в немецком языке. Именно *Knacklaut* и придает немецкой речи специфическую, характерную для немецкого языка резкость.

Твердый приступ *Knacklaut* в немецком языке употребляется в двух случаях: 1) в абсолютном начале слова, начинающегося с гласного. В этом случае *Knacklaut* выполняет функцию разграничения одного слова от другого; 2) на стыке двух гласных, когда они относятся к разным слогам. В данном случае *Knacklaut* выполняет функцию разграничения разных смысловых частей одного слова друг от друга, чаще всего разграничивает приставку от корня. В немецком языке *Knacklaut,* по единодушному мнению исследователей, не носит фонематический характер. *Knacklaut* на письме не отражается, но в транскрипции всегда обозначается, например: *Arbeit* [ˈarbaɪ̯t], *Ehre* [ˈeːʀə], *Ähre* [ˈɛːʀə], *öffnen* [ˈœfnən], *Übung* [ˈyːbʊŋ], *Alltag* [ˈalta:k], *Obst* [ˈɔpst], *immer* [ˈɪmɐe], *Öde* [ˈøːdə], *Igel* [ˈɪːgəl] usw.

Ларингальный абруптив представлен также в семитских языках, однако здесь он носит фонематический характер и считается полноправным согласным звуком. Например, в арабском языке ларингальный абруптив обозначается знаком ء «хамза». Согласно правилам арабского письма, ء чаще располагается на следующих подставках: أ, ؤ, ئ [6, с. 34]. В арабском языке действуют строгие правила в употреблении подставки для хамзы [7]. Так, в анлаутной позиции в качестве подставки для хамзы употребляется только алиф أ, например: أهل «родня», «народ», أرنب «заяц», أسرة «семья», إبرة «иголка», إدار «администрация». В середине слова в качестве подставки для хамзы употребляются أ, ؤ, ئ, например: سؤال «вопрос», مؤمنة «верующая», بئر «колодец», رأي «мнение», возможно также употребление хамзы без подставки, например: قراءة «чтение». В конечной позиции хамза может быть как без подставки شيء «вещь», так и с подставкой لؤلؤ «жемчуг», نبأ «весть», شاطئ «берег».

Арабский ларингал ء по своим фонетическим характеристикам соответствует ларингальному смычно-взрывному абруптиву всех дагестанских языков в инлаутной и ауслаутной позициях.

Анализ дистрибуции ларингалов в языках различных типологий, проведенный в данной статье, позволяет сделать следующие выводы:

1. В дагестанских языках представлены два ларингала, близких как по месту, так и по способу образования. Это ларингальный глухой спирант *гь* и ларингальный смычно-взрывной абруптив ъ. Во всех дагестанских языках спирант *гь* является самостоятельной фонемой, вне зависимости от его позиции в слове. Квалификация абруптива ъ в качестве самостоятельной фонемы зависит от его позиции в слове.

2. С фонологической точки зрения ларингальный смычно-взрывной абруптив дагестанских языков обнаруживает сходство с «твердым приступом» (Knacklaut) немецкого языка в анлаутной позиции в слове. В инлаутной и ауслаутной позиции ларингальный смычно-взрывной абруптив дагестанских языков идентичен арабскому ларингалу ء.

3. Ларингальный смычно-взрывной абруптив в дагестанских языках, так же как и Knacklaut немецкого языка, в абсолютном начале слова, начинающегося с гласного, носит латентный характер; в инлаутной и ауслаутной позициях ларингальный смычно-взрывной абруптив является самостоятельной фонемой.

Сокращения:
авар. – аварский язык,
дарг. – даргинский язык,
лак. – лакский язык,
лезг. – лезгинский язык,
таб. – табасаранский язык.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Фонетика*. Москва: Наука, 1993.
2. Гаприндашвили Ш.Г. *Фонетика даргинского языка.* Тбилиси, 1966.
3. Талибов Б.Б. *Будухский язык*. Москва: Academia, 2007.
4. Duden Conrad. *Der Grosse Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartsprache.* Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. 1962.
5. Fortson B. *Indo-European language and culture. An Introduction*. Padstow: Blackwell Publishing, 2004.
6. Юшманов Н.В. *Грамматика литературного арабского языка*. Москва: Наука, 1985.
7. مخارج الحروف وصفاتها ابن الطحان. 1984 ,جدة, ص. 111.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk. Fonetika*. Moskva: Nauka, 1993.
2. Gaprindashvili Sh.G. *Fonetika darginskogo yazyka*. Tbilisi, 1966.
3. Talibov B.B. *Buduhskij yazyk*. Moskva: Academia, 2007.
4. Duden Conrad. *Der Grosse Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartsprache.* Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR. 1962.
5. Fortson B. *Indo-European language and culture. An Introduction*. Padstow: Blackwell Publishing, 2004.
6. Yushmanov N.V. *Grammatika literaturnogo arabskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1985.
7. مخارج الحروف وصفاتها ابن الطحان. 1984 ,جدة, ص. 111.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 81.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-506-509

***Akhmadullina I.R.**, senior teacher, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia),*
E-mail: ilyusa21@yandex.ru

VOCABULARY OF THE ECONOMIC SPHERE IN THE BASHKIR, RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. The objective of the study is a thematic analysis of economic vocabulary based on the material of differently structured languages. The vocabulary of such segments of the economic sphere as monetary, banking and budgetary most often functions in media texts due to the great financial interest of not only an individual or family, but also an entire country in the global economic system. The main attention in the article is paid to the comparative description of Bashkir, Russian and Chinese names of the economic sphere, selected from linguistic dictionaries. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time we offer a thematic analysis of names related to economic vocabulary, as markers of the socio-economic sphere of life, based on the material of three languages: Bashkir, Russian and Chinese. In the designated languages, economic vocabulary is analyzed according to denotative and ideographic groups. The results of the study show that lexical units of the monetary and banking systems are used most often. The key concepts of economic vocabulary are the terms “finance”, “money” and “bank”.

Key words: **Bashkir language, Russian language, Chinese language, vocabulary on economics, financial sector**

***И.Р. Ахмадуллина**, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа,*
E-mail: ilyusa21@yandex.ru

ЛЕКСИКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В БАШКИРСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Цель исследования – тематический анализ экономической лексики на материале разноструктурных языков. Лексика таких сегментов экономической сферы, как денежный, банковский и бюджетный, чаще всего функционирует в текстах СМИ в связи с большим финансовым интересом не только отдельно взятого человека или семьи, но и целой страны в мировой экономической системе. Основное внимание в статье уделяется сопоставительному описанию башкирских, русских и китайских наименований экономической сферы, отобранных из лингвистических словарей. Научная новизна исследования заключается в том, что нами впервые предлагается тематический анализ наименований, относящихся к экономической лексике, как маркеров социально-экономической сферы жизни на материале трех языков: башкирского, русского и китайского. В обозначенных языках экономическая лексика анализируется по денотативно-идеографическим группам. Результаты исследования показывают, что лексические единицы денежной и банковской систем употребляются чаще всего. Ключевыми понятиями экономической лексики являются термины «финансы», «деньги» и «банк».

Ключевые слова: **башкирский язык, русский язык, китайский язык, экономическая лексика, финансовая сфера**

Актуальность данного исследования обусловлена современными тенденциями в развитии лингвистической науки, проявляющимися в сосредоточении научного интереса на вопросах выявления и описания терминологии в целом и наименований экономического профиля в частности. Проблема исследования терминологической лексики является достаточно значимой для отечественной лингвистики. Об этом свидетельствует значительное число работ как по общим проблемам терминологии, так и по различным отраслевым терминологиям в русском и иностранных языках. Цель статьи – характеристика экономической лексики на материале башкирского, русского и китайского языков с точки зрения сопоставления разноструктурных языков.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить понятие «экономическая лексика»; 2) выявить тематические особенности лексики экономической сферы; 3) исследовать башкирские, русские и китайские экономические наименования в сопоставительном аспекте.

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. Прежде всего в работе использовался описательный метод, который позволяет представить языковой материал и создать структурную классификацию тематических групп экономической лексики. Кроме этого, в работе применялся сопоставительный метод для выявления особенностей башкирских, русских и китайских наименований сферы «Экономика».

Материалом исследования послужили экономические лексемы, извлеченные методом сплошной выборки из лексикографических источников [1–4], а также использовались примеры из электронных газетных изданий «Коммерсантъ» [5], «Йэшлек» [6] и «经济参考» [7] за 2021–2023 годы.

Теоретическую базу исследования составили диссертационные работы Н.А. Назаренко [8] и Хуонг Тхи Тху Чанг [9], посвященные экономической лексике. Данные труды классифицируют рассматриваемую нами лексику по экономическим сегментам, а также выявляют два вида экономического тезауруса: системный и функциональный.

В башкирском языкознании экономическая лексика является малоизученной областью, поэтому работ по данной теме практически не существует, за исключением вышеуказанного единичного словаря экономических терминов [1] и нескольких обзорных статей [10].

В китайском языке исследования по экономической лексике представлены преимущественно с позиции словообразования, что является естественным для специфики самого языка. Об этом свидетельствуют работы как отечественных, так и иностранных авторов [11–14].

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что данная статья вносит определенный вклад в изучение лексикологии и терминологии в разноструктурных языках.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при разработке сравнительно-сопоставительных двуязычных и трехъязычных терминологических словарей, в процессе преподавания дисциплин по лексикологии, при изучении спецкурсов и спецсеминаров по теоретическому, практическому, сравнительному терминоведению. Полученные данные могут найти применение в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников, учебных пособий по терминологии русского, башкирского, китайского языков.

Как отмечают современные исследователи, интерес к экономической сфере стал одной из примет современной действительности [14], а экономические термины представляют собой «хронологические маркеры происходящих перемен» [15, с. 5].

Под «экономической лексикой» вслед за Н.В. Черниковой нами понимаются «словесные единицы, в семантическую структуру которых входит эксплицитно или имплицитно представленная сема «экономический», т. е. связанный с экономикой или имеющий отношение к экономике [16, с. 5].

Следует отметить, что ядро экономической лексики составляют общеизвестные и общеупотребительные во многих языках лексические единицы: *экономика* (рус.) – *иҡтисад* (баш.) – *‘经济* (кит.); *микроэкономика* (рус.) – *бәләкәй иҡтисад* (баш.) –微观经济学 (кит.); *цена* (рус.) – *хаҡ* (баш.) – 价格 (кит.); *деньги* (рус.) – *аҡса* (баш.) –钱 (кит); *заработная плата* (рус.) – *эш хаҡы* (баш.) –工资. (кит.); *товар* (рус.) – *тауар* (баш.) –商品 (кит.); *рынок* (рус.) – *базар* (баш.) –市场 (кит.); *счет* (рус.) – *иҫәп* (баш.) –帐户 (кит.); *бизнес* (рус. и баш.) –生意 (кит.); *доход* (рус.) – *табыш* (баш.) –收入 (кит.); *расход* (рус.) – *сығым* (баш.) –费 (кит.); *налог* (рус.) – *һалым* (баш.) –税 (кит.); *кредит* (рус. и баш.) –贷方 (кит.); *акция* (рус. и баш.) –股票 (кит.); *банк* (рус. и баш.) – 银行 (кит.); *прибыль* (рус.) – *килем* (баш.) – 盈利 (кит.); *финансы* (рус.) – *финанс* (баш.) –财政 (кит.) и др. [1–4]. Например: *Сумма неуплаченных блогером* ***налогов*** *составляет 918 млн руб.* (от 24.10.2023) [5]; *Яңы* ***һалым*** *индерелһә, ул 10 йыл ғәмәлдә буласаҡ. Махсус* ***һалым*** *күләме 4 йә 6 процент булыуы ихтимал. – Если будет введен новый* ***налог,*** *то он будет действовать 10 лет. Размер специального* ***налога*** *может составить 4 или 6 процентов* (от 24.10.2023) [6]; (здесь и далее перевод выполнен автором статьи – *И. А.*); 近年来，国家税务总局扬中市税务局坚持问题导向，不断探索创新便民办税新举措，针对全市部分办税人年纪稍长的现状，积极将"适老化"服务融进每一处细节，致力让"有爱"的服务助力办税体验更"无碍"，持续提升纳税人缴费人满意度。– *В последние годы Налоговое бюро государственной налоговой администрации Янчжуна (городской уезд городского округа Чжэньцзян провинции Цзянсу КНР) придерживалось проблемно ориентированного подхода и постоянно изучало новые инновационные меры по облегчению налогообложения частных лиц. Оно активно внедряло "соответствующие возрасту" меры, продуманные до мелочей. Компания стремится предоставлять "любимые" услуги, чтобы сделать процесс обработки налогов более "беспрепятственным" и постоянно повышать степень удовлетворенности налогоплательщиков* (от 25.10.2023) [7]; *Прослушанные лекции участники будут закреплять на практике решением задач из реальных отраслей* ***экономики*** (от 24.10.2023) [5]; *Дәүләт башлыҡтары* ***иҡтисад,*** *мәҙәни-гуманитар өлкәләрҙә ҙур-ара хеҙмәттәшлек, көнүҙәк халыҡ-ара һәм төбәк хәлдәре тураһында фекер алышты. – Главы государств обсудили взаимодействие в* ***экономической****, культурно-гуманитарной сферах, затронули вопросы актуальной международной и региональной ситуации* (от 31.10.2022) [6]; 多数省份工业***经济***稳定恢复，工业大省支撑作用增强。– *Промышленная экономика большинства провинций стабилизировалась и восстановилась, а вспомогательная роль крупных промышленных провинций была усилена* (от 23.10.2023) [7] и др.

В русском и башкирском языках из общих финансовых понятий ключевой является лексема «финансы» («финанстар») с ее разновидностями – «финансовый» («финанс»), «финансирование» («финанслау»), «рефинансирование» («күсерелгән аҡсаны кире талап итеү»), «финансист». В словарях дефиниция понятия «финансы» определяется как: а) совокупность всех денежных средств, находящихся в распоряжении государства, предприятия и т. п., система их формирования, распределения и использования; б) разг., в значении «деньги» [2]. Например:

1) *Хөкүмәт,* ***финанс*** *булеп, эшләргә мөмкинлек тыуҙыра. – Правительство выделило* ***финансы,*** *давая возможность работать* (от 23.02.2023) [6]; 2) *Предусмотрены меры* ***финансовой*** *поддержки* (от 23.09.2023) [7]; 3) *По условиям программы,* ***финансирование*** *доступно представителям любой отрасли, входящей в реестр субъектов МСП* (от 24.10.2023) [5]; 4) *На фоне роста ставок потеряло актуальность и* ***рефинансирование*** *ипотечных кредитов* (24.10.2023) [5]; 5) *Хеҙмәт баҙарында иҡтисадсылар, юрист һәм* ***финансистар*** *талап ителмәй. – На трудовом рынке не требуются экономисты, юристы и* ***финансисты*** (от 15.06.2023) [6] и др. Актуальная экономическая лексика наиболее ярко представлена в языке СМИ, поскольку именно в средствах массовой информации рассматриваются ориентированные на массового адресата проблемы этой сферы.

В рамках нашего исследования выделена следующая группа лексических единиц и словосочетаний, объединенных в тематическую категорию «Финансовая система»: ***финансы*** (рус.) – *финанстар* (баш.) –*财政* (кит.); ***финансирование*** (рус.) – *финанслау* (баш.) –融资 (кит.); ***министр финансов*** (рус.) – *финанс министры* (баш.) – 财政部长 (кит.); ***финансовый рынок*** (рус.) – *финанс баҙары* (баш.) – 金融市场 (кит.); ***финансовая операция*** (рус.) – *финанс операцияһы* (баш.) – *财务处理* (кит.); ***финансовая отчетность*** (рус.) – *финанс иҫәп-хисабы* (баш.) – 财政报表 (кит.); ***финансовая дисциплина*** (рус.) – *финанс дисциплинаһы* (баш.) –财政纪律（财政纪律） (кит.); ***финансовая компания*** (рус.) – *финанс компанияһы* (баш.) – 信贷公司 (кит.); ***финансовая система*** (рус.) – *финанс системаһы* (баш.) – *财政制度* (кит.); ***финансовое планирование*** (рус.) – *финансты планлаштырыу* (баш.) – *财务策划（宏观分配 ，资金计划）* (кит.); ***финансовое состояние*** (рус.) – *финанстар торошо* (баш.) – *财务*

状况(кит.); ***финансовые отношения*** (рус.) – *финанс мөнәсәбәттәре* (баш.); ***финансовое право*** (рус.) – *финанс хоҡуҡиәте* (баш.) –*财政法* (кит.); ***финансист*** (рус.) – *финанс хеҙмәткәре, финансист* (баш.) –*财政学家* (кит.); ***финансовые показатели*** (рус.) – *финанс күрһәткестәре* (баш.) –财务指标 (кит.); ***финансовые результаты*** (рус.) – *финанс һөҙөмтәләре* (баш.) – *财务表现* (кит.); ***финансовые услуги*** (рус.) – *финанс хеҙмәттәре* (баш.) – *财务服务* (кит.); ***финансовый год*** (рус.) – *финанс йылы* (баш.) –*财务年度* (кит.); ***финансовый инструмент*** (рус.) – *финанс ҡоралы* (баш.) –理*财工具* (кит.); ***финансовый капитал*** (рус.) – *финанс капиталы, аҡсалата капитал* (баш.) –*财政资本（устар.* 金融*资本）* (кит.); ***финансовый агент*** (рус.) – *финанс агенты* (баш.) – *财务代理人 (财务委员)* (кит.); ***финансовый кризис*** (рус.) – *финанс көрсәүе* (баш.) – *财务危机* (金融恐慌) (кит.); ***финансовый план*** (рус.) – *финанс планы* (баш.) – *财务计划* (кит.); ***финансовый менеджмент*** (рус.) – *финанс менеджменты* (баш.) – 金融管理 (кит.); ***финансовая реформа*** (рус.) – *финанс реформаһы* (баш.) – *财政改革,* 金融改革 (кит.); ***капитализация*** (рус.) – *капиталлаштырыу, капиталға әйләндереү* (баш.) – *资本化* (кит.); ***капиталовложение*** (рус.) – *капитал һалыу* (баш.) – 投放*资金* (кит.); ***капиталоотдача*** (рус.) – *капитал ҡайтарымы* (баш.) – *资本产值率* (кит.) [1–4] и др. Как видно из примеров, в словарях чаще всего функционируют лексические словосочетания из двух компонентов, причем в башкирском языке один из них устойчив (заимствован), а второй – переводимый (*финансовые отношения – финанс мөнәсәбәттәре*; *финансовые показатели – финанс күрһәткестәре*; *финансовые результаты – финанс һөҙөмтәләре* и др.). В китайском языке финансовая сфера представлена преимущественно словосочетаниями из двух компонентов или четырех иероглифов, при этом в словарях встречаются и устаревшие варианты наименований (*财政资本 (устар.* 金融*资本) – финансовый капитал).* К особенностям китайской экономической лексики следует отнести и использование синонимичных единиц, одинаково часто функционирующих в текстах (*财务策划* 宏*观分配* и *资金计划*) – *финансовое планирование*; *财政改革* и 金融改革 – *финансовая реформа*; *财务代理人* и *财务委员* – *финансовый агент;财务危机* и 金融恐慌 – *финансовый кризис* и др.).

Основную роль в тематической категории «Денежная система» играет лексика, отражающая денежные отношения. Лексема «деньги» как терминообразующий компонент участвует в образовании других понятий, связанных с движением денег, их обращением, системой. Об этом свидетельствуют такие лексические единицы и устойчивые сочетания, как ***деньги*** (рус.) – *аҡса* (баш.) – *钱* (кит.); ***бумажные деньги*** (рус.) – *ҡағыҙ аҡса* (баш.) – *纸币* (кит.); ***электронные деньги*** (рус.) – ***электрон аҡса*** (баш.) – *电子货币* (кит.); ***наличные деньги*** (рус.) – *ҡулаҡса* (баш.) – *现金, 现钱,现钞* (кит.); ***фальшивые деньги*** (рус.) – *ялған аҡса* (баш.) – 假钱,假*币, 伪币* (кит.); ***денежный*** (рус.) – *аҡсалы, аҡсалата* (баш.) –*货币的, 钱的* (кит.); ***денежная система*** (рус.) – *аҡса системаһы* (баш.) –*币制* (кит.); ***денежная единица*** (рус.) – *аҡса берәмеге* (баш.) –*货币单位*, 金*额单位* (кит.); ***денежная масса*** (рус.) – *бөтә аҡса күләме* (баш.) –*货币供应量,* 广*义货币* (кит.); ***денежная отчетность*** (рус.) – *аҡса хәрәкәте тураһында хисап* (баш.) – 支款*报销单据* (кит.); ***денежная оценка*** (рус.) – *аҡсалата баһа* (баш.) –*货币评价,* 货币估*价* (кит.); ***денежная премия*** (рус.) – *аҡсалата премия* (баш.); ***денежная реформа*** (рус.) – *аҡса реформаһы* (баш.) –*币制改革* (кит.); ***денежное обращение*** (рус.) – *аҡса әйләнеше* (баш.) – *货币流通, 货币融通* (кит.); ***денежные затраты*** (рус.) – *аҡса сығымдары* (баш.) – 付*现成本,* 费用支出(кит.); ***денежные ресурсы*** (рус.) – *аҡса сығанаҡтары* (баш.) –*货币资金* (кит.); ***денежные сбережения*** (рус.) – *аҡсалата һаҡламдар* (баш.) –*储金* (кит.); ***денежные средства*** (рус.) – *аҡсалата мөлкәт* (баш.) –*货币资金* (кит.); ***денежный знак*** (рус.) – *аҡса билдәһе* (баш.) – *纸币* (кит.); ***денежный кризис*** (рус.) – *аҡса көрсәүе* (баш.) – *货币危机* (кит.) [1–4] и др. В данных примерах наблюдается также синонимия наименований денежной сферы в китайском языке.

В современной денежной системе распространены и такие лексемы, которые обозначают: 1) официальное название денег в международной валютной системе: рубль, доллар, евро, юань и т. д. Например: *Свердловчане отнесли в банки 1 млн монет на сумму более 3 млн* ***рублей*** (от 24.10.2023) [5]; ***Евро*** *опускался до минимума с конца июля 2023 года* (от 24.10.2023) [5]; *Владимир Путинға һигеҙ миллиард* ***долларға*** *торошло инвестиция проектын күрһәтеләр. – Владимиру Путину представили инвестпроект стоимостью восемь миллиардов* ***долларов*** (от 08.10.2023) [6]; *Көрөшкәне хатта 200* ***юань*** *тора ла, алырға ризалар икән. – Они согласны купить кружку и за 200* ***юаней*** (от 03.07.2022) [6] и др.;

2) дополнительный выпуск денег в обращение: эмиссия, печатание денег, печатный станок. Например: *Рәсәй банкыһы үҙенең* ***эмиссия*** *программаһына ярашлы яңы ун нумлыҡ аҡса сығарасаҡ. – Банк России в соответствии с программой* ***эмиссии*** *выпустит новую десятирублевую банкноту* (от 26.03.2021) [6]; *Он покрывался за счет* ***печатания*** *новых* ***ассигнаций****, в результате курс ассигнационного рубля падал* (от 17.08.2023) [5] и др.;

3) материальную форму платежей и расчетов: наличные деньги, безналичная оплата, расчетный счет, текущий счет, сберегательный счет, счет физического лица, счет юридического лица и др. Например: *Баш ҡала таксистары пассажирҙарҙың* ***ҡулаҡсаһы*** *өсөн көрәште дауам итә. – Столичные таксисты продолжают борьбу за* ***наличные деньги*** *пассажиров* (от 29.10.2022) [6]; *Организации оформляли терминалы* ***безналичной оплаты*** *и контрольно-кассовую технику на третьих лиц и использовали их для приема оплаты от клиентов* (от 18.10.2023) [5]; *Участникам исследования, помимо прочих, задали чисто гипотетический вопрос: если бы вам подарили крупную сумму в рублях, в какую валюту вы перевели бы эти деньги и положили на* ***сберегательный счет*** *на пятилетний срок?* (от 28.08.2023) [5] и др.;

4) связь с термином «валюта», при этом используя уточняющие его прилагательные-определения: национальная валюта, отечественная валюта, российская валюта, мировая валюта, иностранная валюта, девальвация (снижение курса национальной валюты) и др. Например: *Иң мөһиме –* ***милли валютабыҙ*** *– һумға ышанышты, хөрмәтте арттыра. – Самое главное – наша* ***национальная валюта*** *– рубль вызывает доверие, уважение* (от 28.09.2021) [6]; *Что касается цен, то они отреагировали на* ***девальвацию*** *рубля* (от 22.10.2023) [5] и др.

Итак, денежная система как ведущий сегмент финансовой сферы чаще всего функционирует как в русских, так и в башкирских текстах СМИ. В китайском языке преобладает синонимия наименований, представленных в словарях. Лексема «деньги» («аҡса», 钱) рассматривается с точки зрения терминообразующего семантического ядра денежной системы.

Ключевым понятием тематической группы «Банковская система» является понятие «банк», которое включает в себя следующие лексические единицы и словосочетания: ***банк*** (рус. и баш.) – *银行* (кит.); ***государственный банк*** (рус.) – ***дәүләт банкыһы*** (баш.) –国家*银行* (кит.); ***банк внешней торговли*** *– тышҡы сауҙа банкыһы* (баш.) – 外*贸银行* (кит.); ***депозитный банк*** (рус.) – *депозит банкыһы* (баш.) – 存款*银行* (кит.); ***инвестиционный банк*** (рус.) – *инвестициялар банкыһы* (баш.) – 投*资银行* (кит.); ***ипотечный банк*** (рус.) – *ипотека банкыһы* (баш.) – 不*动产抵押银行,* 抵押*银行,* 房*贷银行*(кит.); ***коммерческий банк*** (рус.) – *сауҙа банкыһы, коммерция банкыһы* (баш.) – 商*业银行,* 商*务银行*(кит.); ***Центральный банк*** (рус.) – *Үҙәк банк* (баш.) – 中央*银行*(кит.) [1–4] и т. д.

В лексике банковской сферы встречаются и синонимичные лексемы *кредит* и *заем*, *вклад* (баш. *индерем)*, *депозит* и *счет* (баш. *иҫәп).* Например: *Бизнес отреагировал ростом спроса на* ***кредиты*** *на фоне повышения ключевой ставки* (от 24.10.2023) [5]; *Если это потребительский* ***заем****, то добавляется стоимость страхования* (от 18.10.2023) [5]; *Суд приставтарының, беҙгә хәбәр итмәйенсә, поручителдәрҙең* ***иҫәбенә*** *арест һалыуы законлымы? – Законно ли арестовывать* ***счета*** *поручителей без ведома судебных приставов?* (от 10.03.2021) [6]; *Банк «Открытие» повысил ставки по* ***депозитам*** *для юридических лиц и индивидуальных предпринимателей* (от 24.10.2023) [5]; *АО АКБ «НОВИКОМБАНК» предложил своим клиентам новый* ***вклад*** *с высокой процентной ставкой и выплатой в конце срока* (от 24.10.2023) [5] и др.

Особенностью лексем «банкомат» и «терминал» из области банковской системы является их функциональное сходство: если главным назначением терминала считается оплата платежей, то банкоматов – выдача денежных средств. Однако существуют банкоматы, обеспечивающие не только выдачу, но и прием наличных (Cash-in).

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что экономические наименования в башкирском, русском и китайском языках являются маркером социально-экономической сферы жизни. В данной статье нами они распределены по тематическим группам – «Финансовая система», «Денежная система» и «Банковская система», ключевыми понятиями являются лексемы «финансы», «деньги» и «банк».

В рассматриваемом пласте лексики преобладают лексические словосочетания из двух компонентов, причем в башкирском языке один из них устойчив, а второй – переводимый. В китайском языке финансовая сфера представлена преимущественно словосочетаниями из двух компонентов или четырех иероглифов, при этом в словарях встречаются и устаревшие варианты наименований. Данные наблюдения позволяют говорить об активном процессе заимствования экономической лексики и о частичном несоответствии лексикографического материала актуальной экономической лексике в рассматриваемых нами разноструктурных языках.

Перспективы дальнейшего исследования лексики экономической сферы в башкирском, русском и китайском языках мы видим в сопоставительном изучении данного вопроса на уровне лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических особенностей наименований.

Библиографический список

1. Гарипов Ф.Н., Ураксин З.Г. *Русско-башкирский словарь экономических терминов.* Уфа: Китап, 2007.
2. *Словарь финансово-экономических терминов.* Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015.
3. *现代汉语词典.* 中国社会科学院语言研究所. 7 版. 北京, 2016.
4. *现代汉语大词典.* 上海: 上海辞书出版社, 2009.
5. *Коммерсантъ*. Available at: https://www.kommersant.ru/
6. *Йәшлек*. Available at: https://ye102.ru/

7. *经济参考报*. Available at: http://www.jjckb.cn/
8. Назаренко Н.А. *Структурно-семантические и функциональные характеристики экономической терминологии (в рамках сегмента терминосферы «рыночная экономика»).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ставрополь, 2005.
9. Тхи Х, Тху Ч. *Экономическая лексика в современных русских печатных СМИ.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2016.
10. Абдуллина Г.Р., Абдуллина Л.Б., Ахмадуллина И.Р. Структурные особенности образования экономической лексики в башкирском и китайском языках. *Вестник Башкирского университета.* 2019; № 4: 1010–1013.
11. Семенас А.Л. *Лексика китайского языка.* Москва: Восток-Запад, 2005.
12. Хамматова А.А. *Словообразование современного китайского языка.* Москва, 2003.
13. **胡清平。音意兼译—外来***语中译之首选* **。中国翻** 译、2001。
14. **王**亚平，孙淑芬。经济术语翻译中的操控现象。**企** *业 经 济*。2004**年第10期**.
15. Прошина А.А. *Моделирование двуязычного словаря-тезауруса по экономике.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008.
16. Томашевская К.В. *Экономический дискурс современника в его лексическом представлении.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. СПб., 2000.
17. Черникова Н.В. *Лексико-семантическая актуализация как средство отражения изменений в русской концептосфере (1985–2008 гг.).* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2008.

References

1. Garipov F.N., Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij slovar' `ekonomicheskih terminov.* Ufa: Kitap, 2007.
2. *Slovar' finansovo-`ekonomicheskih terminov.* Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2015.
3. *现代汉语词典*. **中国社会科学院**语言研究所. 7 **版**. **北京**, 2016.
4. *现代汉语大词典*. **上海**: **上海辞**书出版社, 2009.
5. *Kommersant`*. Available at: https://www.kommersant.ru/
6. *J`eshlek*. Available at: https://ye102.ru/
7. *经济参考报*. Available at: http://www.jjckb.cn/
8. Nazarenko N.A. *Strukturno-semanticheskie i funkcional'nye harakteristiki `ekonomicheskoj terminologii (v ramkah segmenta terminosfery «rynochnaya `ekonomika»).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2005.
9. Thi H, Thu Ch. *`Ekonomicheskaya leksika v sovremennyh russkih pechatnyh SMI.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2016.
10. Abdullina G.R., Abdullina L.B., Ahmadullina I.R. Strukturnye osobennosti obrazovaniya `ekonomicheskoj leksiki v bashkirskom i kitajskom yazykah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2019; № 4: 1010-1013.
11. Semenas A.L. *Leksika kitajskogo yazyka.* Moskva: Vostok-Zapad, 2005.
12. Hammatova A.A. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazyka.* Moskva, 2003.
13. **胡清平。音意兼***译***—外来***语中译之首选* **。中国翻** 译、2001
14. **王**亚平，孙淑芬。经济术语翻译中的操控现象。**企** *业 经 济*。2004**年第10期**.
15. Proshina A.A. *Modelirovanie dvuyazychnogo slovarya-tezaurusa po `ekonomike.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2008.
16. Tomashevskaya K.V. *`Ekonomicheskij diskurs sovremennika v ego leksicheskom predstavlenii.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. SPb., 2000.
17. Chernikova N.V. *Leksiko-semanticheskaya aktualizaciya kak sredstvo otrazheniya izmenenij v russkoj konceptosfere (1985-2008 gg.).* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-509-512

***Boduleva A.R.**, Cand. of Science s (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technologies (Ufa, Russia), E-mail: boduleva-a@yandex.ru*
***Yangirova G.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technologies (Ufa, Russia), E-mail: lingvo87@mail.ru*

DYSPHEMISMS AS A MEANS OF EXPRESSING SUBJECTIVE MODALITY FOR FULFILLING MANIPULATIVE GOALS OF THE AUTHOR OF A MASS-MEDIA MESSAGE. Dysphemisms are a powerful tool in media texts to convey certain assessments and emotions, since negative words and expressions cause stronger emotions and can be more easily remembered. Dysphemisms can be used subjectively to express an opinion or belief, as well as to achieve a manipulative goal. In this article we will consider dysphemisms as a means of expressing subjective modality and their use for manipulation on the material of English-language media texts. The authors come to the conclusion that contextual dysphemisms are most often used. They allow authors to impose negative associations and emotions, as well as create a certain impression about the object of the description. The authors come to the conclusion that the use of dysphemisms allows you to create a negative image of a certain object (demonization of the image) and form the impression of creating an image of a crisis or threat in the audience. This study will allow us to better understand the mechanisms of influence when using dysphemisms in media texts and, in the future, to develop means of protection against media manipulation, as well as to develop critical thinking and analytical skills in the audience.

Key words: **dysphemism, subjective modality, manipulation**

***А.Р. Бодулева**, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: boduleva-a@yandex.ru*
***Г.В. Янгирова,** канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: lingvo87@mail.ru*

ДИСФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОЙ ЦЕЛИ АВТОРА МАССМЕДИЙНОГО СООБЩЕНИЯ

Дисфемизмы являются мощным инструментом в текстах СМИ для передачи определенных оценок и эмоций, поскольку негативные слова и выражения вызывают более сильные эмоции и могут легче запоминаться. Они могут быть использованы субъективным образом с целью выражения мнения или убеждения, а также для реализации манипулятивной цели. В данной статье мы рассмотрим дисфемизмы как средства выражения субъективной модальности и их использование для манипуляции на материале англоязычных текстов СМИ. Авторы пришли к заключению, что чаще всего применяются контекстуальные дисфемизмы. Они позволяют авторам навязать негативные ассоциации и эмоции, а также создать определенное впечатление об объекте описания. Авторы приходят к выводу, что использование дисфемизмов позволяет создать негативный образ определенного объекта (демонизация образа) и сформировать впечатление создания образа кризиса или угрозы у аудитории. Данное исследование позволит лучше понять механизмы воздействия при применении дисфемизмов в текстах СМИ и разработать в дальнейшем средства защиты от манипуляций СМИ, а также развить критическое мышление и аналитические навыки у аудитории.

Ключевые слова: **дисфемизм, субъективная модальность, манипуляция, СМИ**

В современной информационной эпохе СМИ играют огромную роль в формировании общественного мнения и влиянии на восприятие информации. Злоупотребление субъективностью или односторонним подходом, особенно в комбинации с дисфемизмами в массмедийных сообщениях, является одним из способов манипулирования общественным сознанием. Данная работа посвящена комплексному анализу дисфемизмов, выступающих как средства выражения субъективной модальности для реализации манипулятивных целей авторов текстов СМИ в английском языке. В современном информационном обществе СМИ играют ключевую роль в формировании общественного мнения и влиянии на восприятие информации. Одним из эффективных средств воздействия, используемых СМИ, являются дисфемизмы – слова и выражения, которые придают негативное оттенение у аудитории. Используя дисфемизмы, журналисты и ре-

дакторы могут выражать субъективную модальность и реализовывать манипулятивные цели. Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, возрастающим интересом к интерпретации дисфемизмов на материале текстов СМИ и лакунарностью исследований в области выявления взаимосвязи модальности и дисфемизации для реализации манипулятивных целей автора массмедийного сообщения, с другой.

Целью данного исследования является изучение природы и эффективности использования дисфемизмов как средств выражения субъективной модальности с целью реализации манипулятивных задач автора массмедийного сообщения. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Изучить роль дисфемизмов и субъективной модальности в рамках массмедийного контекста.
2. Осуществить выборку и проанализировать особенности использования дисфемизмов для передачи субъективной модальности и достижения манипулятивных целей в англоязычных новостных публикациях.
3. Идентифицировать механизмы манипуляции, используемые авторами при использовании дисфемизмов для выражения субъективной модальности.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно предлагает анализ дисфемизмов в контексте использования субъективной модальности и их манипулятивного значения в массмедийных сообщениях. Это в первую очередь способствует развитию понимания коммуникативных стратегий, используемых массмедиа для манипуляции сознанием и эмоциями аудитории.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования состоит в развитии теоретического понимания механизмов использования дисфемизмов в контексте субъективной модальности и их воздействия на мнение и эмоциональную реакцию читателей. Практическая значимость исследования заключается в том, что она предоставляет полезную информацию для развития навыков критического мышления у аудитории в сфере медиа, а также помогает сформировать информированный и объективный взгляд на массмедийные сообщения.

Перспективность исследования в данной области обусловлена актуальностью и значимостью проблемы. Отношение к словам и выражениям в текстах СМИ оказывает сильное влияние на оценку и понимание сообщения читателями. Использование дисфемизмов позволяет авторам формировать определенное мнение, вызывать эмоциональную реакцию и влиять на поведение аудитории. Это может быть особенно проблематичным, когда дисфемизмы используются для целей манипуляции, подрывая объективность и достоверность информации. Значимость исследования заключается в том, что оно позволяет раскрыть механизмы воздействия субъективной модальности и дисфемизмов на восприятие и мнение читателей. Анализировать слова и выражения с негативным оттенком и изучать их эффекты является важным шагом для развития критического мышления читателей и защиты их от манипуляции. Понимание механизмов воздействия позволяет развить навыки анализа и критического восприятия информации, а также создать эффективные инструменты для защиты от манипуляций СМИ.

Уровень проблемности исследования следует оценивать с нескольких точек зрения. Во-первых, сложность состоит в том, что употребление дисфемизмов может быть субъективным и зависеть от авторского намерения. Это усложняет оценку их воздействия на читателей. Во-вторых, исследование требует анализа различных текстовых и контекстных особенностей, чтобы понять, как дисфемизмы взаимодействуют с другими языковыми и стилистическими элементами и влияют на восприятие текста. В-третьих, изучение эффектов дисфемизмов на мнение и поведение читателей также может быть сложным, поскольку люди могут по-разному реагировать на одни и те же слова и выражения в зависимости от контекста, опыта и культурных различий.

Проблема модальности тесно переплетается с таким понятием, как “воздействие”, которое находится в центре рассмотрения таких областей, как социолингвистика, психолингвистика, теория коммуникации и другие. В лингвистике основоположником теории речевого воздействия является Стернин И.А. [1, с. 3]. Речевое воздействие является наукой, изучающей эффективность коммуникации. Владение языком – это мощное оружие, способное воздействовать на мысли и эмоции людей. Одним из способов достижения этой цели является использование дисфемизмов – слов и выражений, которые вызывают негативное восприятие и ассоциации.

Само понятие модальности в языкознании неоднозначно и многокомпонентно, так как не существует единой трактовки касательно ее структуры. Среди ученых, исследовавших данное понятие, можно выделить В.В. Виноградова [2], А.В. Бондарко [3], Е.И. Беляеву, Ш. Балли, Дж. Лайонза и многих других. В.В. Виноградов был первым в отечественной лингвистике, кто четко разграничил данное понятие. В своем широком понимании модальность – это выражение отношения говорящего к реальности и содержанию высказывания. В сфере различных исследований категория модальности выступала как функциональная, прагматическая, синтаксическая, семантическая, грамматическая и логическая категория [4]. Вместе с тем в рамках нашего исследования модальность тесно коррелируется с категорией субъективности. В свете этих сложностей исследования важно разработать методологические инструменты и подходы, которые помогут более точно изучить взаимосвязь между дисфемизмами и субъективной модальностью.

Согласно различным классификациям, категоризация модальности отличается. Среди основных видов модальности выделяют субъективную и объективную модальности; алетическую, эпистемическую, деонтическую и экзистенциальную модальности; фактуальную и теоретическую модальности и другие виды [5, с. 55]. Что касается объективной и субъективной модальности, первая устанавливает отношение между говорящим/содержанием высказывания и действительностью с точки зрения реальности/ирреальности; вторая – отношение говорящего к содержанию высказывания. Несмотря на то, что субъективная модальность является факультативным признаком предложения и не несёт в себе основоформирующей нагрузки, неоспоримым является тот факт, что в ней отражается психическая способность субъекта коммуникации анализировать, перерабатывать, интерпретировать и выражать собственную оценку фактам действительности, представленным в высказывании [4, с. 10].

В языке существуют различные способы выражения человеческих мыслей и эмоций. Одним из таких способов является использование дисфемизмов – слов и выражений, которые несут негативную окраску и могут оскорблять или унижать других людей. Дисфемизмы представляют собой противоположность эвфемизмам – выражениям, которые используются для смягчения или облегчения негативной информации. В отличие от эвфемизмов, дисфемизмы часто вызывают негативные эмоции и создают конфликтные ситуации. Дисфемизм определяется нами как намеренное использование табуированной языковой формы или слов сниженного стиля, а также нейтральной лексики, несущей негативную оценку, не соответствующих данной речевой ситуации в целях и для решения поставленной коммуникативной задачи [6, с. 5].

Проблема эвфемии освещалась в работах Б.А. Ларина, К. Аллана, А.А. Реформатского, Дж. Нимана, К. Хэма и др., в то время как аспекты изучения дисфемии обозначились относительно недавно в работах А.М. Кацева [7], Л.П. Крысина, Е.И. Шейгал, В.И. Заботкиной, Т.В. Бойко [8], А.Н. Резанова, В.П. Москвин, К. Барридж (K. Burridge), П.Ч. Домингез (P.J. Chamizo Domínguez) и другие.

Основной механизм создания дисфемистического эффекта заключается в том, что коннотативной части значения слова присваивается негативный оттенок. При этом ядерное значение слова (денотат) остается неизменным. Реализация дисфемистического эффекта возможна при помощи таких тактик, как оскорбление, издёвка, обвинение, навешивание ярлыков и утрирование [9, с. 22].

В сфере политики и общественного дискурса дисфемизмы также широко распространены. Они могут использоваться для обозначения определенных социальных групп или политических убеждений с целью оскорбления или дискредитации. Например, «идиот», «фашист» – все это слова, которые могут быть образцом дисфемизма. Кроме того, в СМИ иногда можно обнаружить использование дисфемизмов в отношении политических и общественных лидеров, чтобы сделать их образ менее привлекательным в глазах читателей. Например, вместо использования имен таких лидеров, как «президент», «глава государства» или «политик», авторы текстов могут называть их «режимом», «диктатором» или «коррупционером», чтобы вызвать отрицательные ассоциации и вызвать недоверие. Однако не всегда использование дисфемизмов является намеренным или злонамеренным. Иногда они могут использоваться для создания комического эффекта или для выражения сильной эмоции. В таких случаях использование дисфемизмов может быть непреднамеренным и необидным.

Однако необходимо отметить, что использование субъективной модальности и дисфемизмов для реализации манипулятивных целей не лишено рисков и этических проблем. Во-первых, такое использование может приводить к формированию стереотипов, предубеждений и негативного отношения к определенным группам людей или объектам. Во-вторых, дисфемизмы могут искажать реальность, подрывать доверие к СМИ и влиять на объективность передачи информации.

В ходе исследования было зафиксировано 117 примеров дисфемизмов, которые мы получили методом сплошной выборки в результате изучения 100 статей англоязычных текстов СМИ. Для анализа были использованы различные американские и британские издания: The Times, The Guardian, The Daily Mail, The Daily Express, American Thinker, The American Conservative, Bloomberg, Foreign Policy, The Telegraph UK, The Daily Express, Spiked, Fox News, CNN, The Wall Street Journal, The Washington Post.

При отборе определенных примеров из текста мы полагались на то, содержит ли отрывок текста дисфемизм. Мы руководствовались упомянутыми нами ранее признаками и видами дисфемизмов и основывались на контекстуальный анализ (объект дискредитации, тематика статьи, политические взгляды издания и т. д.) и на анализ словарных статей дисфемистических единиц. Мы будем различать контекстуальные (лишенные какого-либо отрицательного оценочного компонента в значении), семантически производные (взаимодействие прямого нейтрального значения и переносного, обладающего эмоционально-негативной окраской), собственно дисфемизмы (оскорбления присущи им вне зависимости от контекста) [10, с. 15]. Для того чтобы подробно изучить денотационный и коннотационный компоненты лексемы, мы использовали следующие онлайн-словари: Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Urban Dictionary и Webster’s Dictionary.

1. Then – ‘in passing’ – he said: ‘Your family budget, your ability to fill up your tank, none of it should hinge on whether a ***dictator*** *declares war and commits* ***genocide*** *half a world away* [11].

Здесь представлена цитата из речи президента США Джо Байдена, который, комментируя цены на бензин, «мимоходом» обвинил Россию в геноциде.

Соответственно, здесь мы можем наблюдать тактику обвинения. Байден использует два дисфемизма: он называет Путина «dictator», что является довольно серьезным обвинением, а также обвиняет Россию в крайне страшном преступлении – «genocide» (также дисфемизм). Oxford Dictionary дает следующее определение слову «dictator»: «a political leader who has complete power over a country, especially one who has gained it using military force». Определение слова «genocide»: «the murder of a large number of people from a particular nation or ethnic group, with the aim of destroying that nation or group». В основе представленных единиц лежит нейтральный коннотационный компонент и отрицательный денотат, то есть данные явления изначально считаются обществом чем-то негативным. Джо Байден использует явную языковую манипуляцию для того, чтобы вызывать *негативные образы в голове читателей* и сформировать отрицательное отношение к России и её президенту у читателя. Проводимую Россией спецоперацию он называет «геноцидом», что является дисфемистической заменой; вместо «диктатор» нейтральным было бы слово «президент». Такие слова, как «genocide» и «dictator», относятся к нейтральной лексике, которая не имеет экспрессивно-оценочного компонента в своей основе. Однако в данном случае они являются дисфемистическими заменами понятий «war» и «president», отчего приобретают некую экспрессивность, поэтому в данном случае они являются контекстуальными дисфемизмами.

But in retrospect, if there's one thing that Donald Trump deserves eternal credit for is keeping ***idiots*** *like that in their box for four years* [12].

В данном примере используется оскорбление членов парламента США, которых автор называет «idiot», что является здесь дисфемизмом. Oxford Dictionary определяет данный дисфемизм как «a rude way to refer to somebody who you think is very stupid» с пометой disapproval. Слово является бранным, поэтому мы можем отнести его к числу собственно дисфемизмов.

More than anything Joe Biden is weak. He's a ***pawn*** *of his staff in the hard-eyed ideologues who surround him* [13].

В данном примере используется оскорбление, реализуемое с помощью дисфемизма «pawn». Oxford Dictionary дает два определение данной единице: «1. a chess piece of the smallest size and least value. Each player has eight pawns at the start of a game; 2. a person or group whose actions are controlled by more powerful people». Мы можем идентифицировать слово «pawn» как семантически производный дисфемизм.

Listen as Nuland rattles off a list of potential ***puppets*** *to install in place of the democratically elected president* [14].

Автор иронизирует над влиянием США на Украину, называя украинских президентов «puppets», что является здесь дисфемизмом. Oxford Dictionary дает два определения данной единице: «1. a model of a person or an animal that can be made to move, for example by pulling strings attached to parts of its body or by putting your hand inside it; 2. a person or group whose actions are controlled by another (с пометой disapproving)». То есть, «puppet» – это семантически производный дисфемизм.

*It was quite expected that the current U.S. administration would try to draw Russia into the "****Ukrainian swamp****" in order to weaken and isolate it as much as possible* [15].

Здесь автор использует оскорбление с помощью дисфемизма, выраженного метафорой «Ukrainian swamp» (дословно: «украинское «болото»). Автор называет события в Украине «swamp», что звучит довольно уничижительно. Слово «swamp» в Oxford Dictionary определяется как «an area of ground that is very wet or covered with water and in which plants, trees, etc. are growing». Поскольку в своем основном значении данная единица нейтральна, мы можем отнести её к контекстуальным дисфемизмам. В русском языке данное выражение также будет контекстуальным дисфемизмом.

If it does occur, we must not flinch from imposing the most draconian sanctions possible, including ***kicking Russia out*** *of the SWIFT system of interbank transfers and going after the oligarchs' ill-gotten billions stashed in the West* [16].

В данном примере можно наблюдать использование иронии, которая реализуется с помощью дисфемизма «to kick out». Данный глагол имеет разговорный оттенок, означает «to make somebody leave or go away (from somewhere)» и имеет помету *informal*. Соответственно, единицу «to kick out» мы можем причислить к собственно дисфемизмам. В данном случае целью манипулятивного воздействия является создание образа кризиса или угрозы у аудитории.

Whenever America is in crisis, Russia is its ***whipping boy*** [17].

В данном примере применена издевка. Америка постоянно обвиняет в своих бедах Россию, и автор иронизирует над этим с помощью дисфемизма, выраженного метафорой «whipping boy», которая позволяет создать негативный образ определенного объекта (демонизация образа). В середине XII века в Англии термин «whipping boy» использовался для обозначения мальчика, которого воспитывали вместе с принцем и наказывали за его проступки. В современном языке эта метафора стала крайне распространенной. В переносном значении это выражение определяется как «a person who is often blamed or punished for things other people have done», то есть «whipping boy» мы можем причислить к семантически производным дисфемизмам.

Итак, СМИ – это мощное средство коммуникации, которое влияет на мысли и восприятие массовой аудитории. Однако часто мы можем столкнуться с таким явлением, как дисфемизмы, – использованием слов и выражений, которые создают негативное впечатление, применяемых с целью навязать определенный образ или мнение, а также вызвать эмоции у аудитории.

Мы можем сделать вывод, что в текстах СМИ доминируют контекстуальные дисфемизмы: слова, которые изначально имеют нейтральную или мейоративную коннотацию, но которые обретают дополнительную неодобрительную эмоционально-экспрессивную оценку в контексте. Собственно, дисфемизмы – просторечия, сленг, обсценная лексика, разговорно-сниженные слова – встречаются реже. Соответственно, мы можем заключить, что журналисты стараются не использовать слишком грубые слова: в текстах СМИ действуют принцип политкорректности и цензура. Самым редким видом дисфемизмов являются семантически производные дисфемизмы: слова, которые в своем ядерном значении имеют нейтральную коннотацию, но в переносном обретают дисфемистические свойства.

Тексты СМИ могут быть наполнены субъективной модальностью, что означает окрашенность высказывания мнением и чувствами автора. В этом случае текст может быть направлен на создание впечатления о неопровержимости авторского мнения и навязывания определенных взглядов аудитории. Использование субъективной модальности в текстах СМИ часто ведет к одностороннему подходу к информации и искажению реальности, что противоречит основному принципу объективности в журналистике.

Когда дисфемизмы используются в текстах СМИ, они могут помочь реализовать манипулятивные цели автора. Во-первых, использование дисфемизмов позволяет ***создать негативный образ определенного объекта*** или события (***демонизация определенных групп или личностей)***. Такое использование дисфемизмов позволяет создать стереотипы и предубеждения, которые могут быть использованы для манипуляции мнением общества. Такое использование дисфемизмов влияет на мнение аудитории, формирует определенную точку зрения и вызывает негативные эмоции и ассоциации.Кроме того, дисфемизмы могут быть использованы ***для создания образа кризиса или угрозы***. В текстах СМИ они могут быть использованы для создания впечатления нестабильности, опасности или потенциальной опасности. Это способствует формированию нужной реакции у аудитории и мотивирует ее принять определенные точки зрения или действия. Таким образом, дисфемизмы оказывают существенное влияние на формирование субъективной модальности в текстах СМИ для реализации манипулятивных целей. Манипуляция с помощью дисфемизмов возможна благодаря психологическому механизму восприятия и оценки. Негативные слова и выражения вызывают более сильные эмоции и делают их более запоминающимися, эффективным средством манипуляции.

Таким образом, исследование использования дисфемизмов для выражения субъективной модальности и реализации манипулятивных целей в массмедийных сообщениях является важным направлением в сфере коммуникаций. Анализ этого явления способствует развитию критического мышления у аудитории, а также помогает сформировать информированное и объективное восприятие массмедийных сообщений. Это позволяет защититься от манипуляций и развить компетенции, необходимые для осознанного восприятия информации в современном информационном обществе.

Библиографический список

1. Стернин И.А. *Введение в речевое воздействие*. Воронеж: КО, 2001.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Исследования по русской грамматике: избранные труды*. Москва, 1975: 53–87.
3. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность*. Ленинград: Наука, 1990.
4. Сафина А.Р. *Коммуникативно-прагматические особенности выражения эпистемической модальности в современном английском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Мытищи, 2019.
5. Мирискаева К.Ш. *Концептуализация модальности в разносистемных языках (на материале глагола сап и его ревербализаторов в русском языке)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2018.
6. Цыренова А.Б. К вопросу о категории модальности и авторской интенции (на материале английского языка). *Вестник ТГПУ*. 2011; Выпуск 3 (105): 93–97.
7. Резанова А.Н. *Дисфемия в английском языке: семантические механизмы и прагматические функции*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2008.
8. Кацев А.Н. *Эвфемизмы в современном английском языке (опыт социолингвистического описания)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук, Москва, 1977.
9. Бойко Т.В. *Эвфемия и дисфемия в газетном тексте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
10. Бодулева А.Р., Дмитриева Д.Ю., Салина А.С. Дисфемизмы как средство языковойманипуляции в медиа пространстве (на материале англоязычных статей). *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2023; Выпуск 9, № 2: 20–29.

11. Гаевая А.А. *Изучение дисфемии в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2017; № 3 (07): 13–18.
12. *Joe Biden accuses Vladimir Putin of committing genocide in Ukraine*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2022/apr/13/joe-biden-accuses-vladimir-putin-of-committing-genocide-in-ukraine
13. *Tucker Carlson: US would gain nothing in confrontation with Russia*. Available at: https://www.foxnews.com/transcript/tucker-carlson-us-would-gain-nothing-in-confrontation-with-russia
14. *Tucker Carlson defends Putin over Ukraine troop movements, saying he 'just wants to keep his border safe'*. Available at: https://clck.ru/36ob8t
15. *Tucker Carlson: America would gain nothing from starting war with Russia*. Available at: https://www.foxnews.com/opinion/tucker-carlson-america-gain-nothing-from-starting-war-russia
16. *The collapse of Russia will be the beginning of the end of the West*. Available at: https://blogs.timesofisrael.com/west-east-and-russia/
17. *The West can't stand by as Putin tries to resurrect the 'evil empire'*. Available at: https://www.washingtonpost.com/opinions/2022/01/18/west-cant-stand-by-putin-tries-resurrect-evil-empire/
18. *Whenever America is in crisis, Russia is its whipping boy*. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/theworldpost/wp/2017/12/05/trump-russia/

References

1. Sternin I.A. *Vvedenie v rechevoe vozdejstvie*. Voronezh: KO, 2001.
2. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Issledovaniya po russkoj grammatike: izbrannye trudy*. Moskva, 1975: 53-87.
3. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'*. Leningrad: Nauka, 1990.
4. Safina A.R. *Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti vyrazheniya `epistemicheskoj modal'nosti v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mytischi, 2019.
5. Miriskaeva K.Sh. *Konceptualizaciya modal'nosti v raznosistemnyh yazykah (na materiale glagola can i ego reverbalizatorov v russkom yazyke)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2018.
6. Cyrenova A.B. K voprosu o kategorii modal'nosti i avtorskoj intencii (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik TGPU*. 2011; Vypusk 3 (105): 93-97.
7. Rezanova A.N. *Disfemiya v anglijskom yazyke: semanticheskie mehanizmy i pragmaticheskie funkcii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
8. Kacev A.N. *`Evfemizmy v sovremennom anglijskom yazyke (opyt sociolingvisticheskogo opisaniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk, Moskva, 1977.
9. Bojko T.V. *`Evfemiya i disfemiya v gazetnom tekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
10. Boduleva A.R., Dmitrieva D.Yu., Salina A.S. Disfemizmy kak sredstvo yazykovojmanipulyacii v media prostranstve (na materiale angloyazychnyh statej). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2023; Vypusk 9, № 2: 20–29.
11. Gaevaya A.A. Izuchenie disfemii v aspekte prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 3 (07): 13-18.
12. *Joe Biden accuses Vladimir Putin of committing genocide in Ukraine*. Available at: https://www.theguardian.com/world/2022/apr/13/joe-biden-accuses-vladimir-putin-of-committing-genocide-in-ukraine
13. *Tucker Carlson: US would gain nothing in confrontation with Russia*. Available at: https://www.foxnews.com/transcript/tucker-carlson-us-would-gain-nothing-in-confrontation-with-russia
14. *Tucker Carlson defends Putin over Ukraine troop movements, saying he 'just wants to keep his border safe'*. Available at: https://clck.ru/36ob8t
15. *Tucker Carlson: America would gain nothing from starting war with Russia.* Available at: https://www.foxnews.com/opinion/tucker-carlson-america-gain-nothing-from-starting-war-russia
16. *The collapse of Russia will be the beginning of the end of the West*. Available at: https://blogs.timesofisrael.com/west-east-and-russia/
17. *The West can't stand by as Putin tries to resurrect the 'evil empire'*. Available at: https://www.washingtonpost.com/opinions/2022/01/18/west-cant-stand-by-putin-tries-resurrect-evil-empire/
18. *Whenever America is in crisis, Russia is its whipping boy*. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/theworldpost/wp/2017/12/05/trump-russia/

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 81'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-512-516

***Voronets M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: voronets.10.02.01@gmail.com*
***Golubeva D.A.**, BA student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gimolost19@gmail.com*

THE ARCHAIZATION OF NEOLOGISMS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE. The article discusses processes of lexical archaization in modern Russian. A special feature of this study is understanding archaization as an ongoing process covering many still relevant words. Words enter the passive vocabulary gradually, but a decrease in the frequency of use indicates the initial stage of the archaization process. At the same time, the word can remain in the active vocabulary of native speakers and eventually return to frequent use over time. Archaizations can be subject to even recent neologisms, as they can fall into a passive vocabulary without being entrenched in general literary use. This article considers two pairs of words with potential archaism in each pair: *зашквар – кринж* and *няшный – кавайный*, as well as two expected historiisms – *аська* and *эмо*. The article is supported by an analysis of the frequency of the words based on data from the National Corpus of the Russian Language, the Google search service, in particular the Google Trends, and a survey of native speakers.

Key words: **archaization, archaisms, historiisms, neologisms, active vocabulary, passive vocabulary, frequent use**

***М.В. Воронец,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: voronets.10.02.01@gmail.com*
***Д.А. Голубева**, бакалавр, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gimolost19@gmail.com*

АРХАИЗАЦИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются процессы лексической архаизации в современном русском языке. Особенностью данного исследования является понимание архаизации как живого процесса, охватывающего множество ещё актуальных слов. Слова попадают в пассивный словарный запас постепенно, однако уже уменьшение частотности употребления говорит о начальной стадии архаизации. При этом слово может остаться в активном запасе носителей языка и даже со временем вернуться в частотное употребление. Архаизации подвержены даже недавние неологизмы, так как они могут попасть в пассивный запас, так и не закрепившись в общелитературном употреблении. В данной статье рассмотрены две пары слов с потенциальным архаизмом в каждой паре: *зашквар – кринж* и *няшный – кавайный*, а также два предполагаемых историзма – *аська* и *эмо*. Анализ употребительности рассматриваемых слов проводился на основании данных Национального корпуса русского языка, поискового сервиса Google, в частности Google Trends, а также опроса носителей языка.

Ключевые слова: **архаизация, архаизмы, историзмы, неологизмы, активный словарный запас, пассивный словарный запас, частотность употребления**

Термин «архаизм» давно известен в лингвистике, в том числе в России. В «Словаре русского языка XVIII века» слово представлено в форме «архаисм», датируется 1751 годом, при этом указывается его происхождение от греч. ἀρχαΐσμός, заимствование через французский, а также даётся не столько научное определение, сколько описание, позволяющее понять суть явления: «Наш язык не имѣет уже́ ни ОЖЕ, ни АЧЕ, ни других премногих Архаисмов, то есть старины глубокия» [1, с. 98].

Для квалификации слова как архаизма важен его выход из повседневного употребления и восприятие носителями языка как устарелого (такое понимание представлено, например, в «Словаре лингвистических терминов» [2, с. 56]). Как известно, в пассивный словарный запас слово может попасть по двум причинам: 1) замена слова другим, более ёмким по смыслу или «свежим» по восприятию (в этом случае говорят о собственно архаизмах); 2) исчезновение некоего объекта (материального предмета или же реалии), обозначаемого искомым словом (так

появляются историзмы). Деление на архаизмы и историзмы является традиционным и встречается в учебниках, словарях, научных трудах и т. д. (см., например, [3, с. 147]).

Признание слова архаизмом говорит о законченном лексическом процессе, в связи с чем его рассматривают в диахроническом аспекте. Эта особенность изучения не создаёт научной проблемы, так как история слова и может быть рассмотрена только в диахронии. Однако лингвистику должны интересовать не только законченные процессы: множество слов в современном русском языке находится на той или иной стадии архаизации, и их изучение позволяет многое узнать, как о языковой ситуации в целом, так и о сущности и особенностях процесса архаизации, что определяет актуальность исследования.

Интересно, что в качестве примеров архаизмов в учебной, справочной и научной литературе часто приводятся не просто слова, перешедшие в пассивный запас, а перешедшие очень давно (см., например, [4, с. 75; 5, с. 540; 6]). Однако архаизмами/историзмами следует признать и слова, функционировавшие в языке ещё недавно, например, в 90-е гг. XX века, такие как *рэкетир, пейджер* и др., так как они хоть и известны пока большинству носителей языка, но уже не входят в активный словарный запас. Однако недавно устаревшие слова, а также слова, находящиеся на первых стадиях архаизации, всё ещё практически не изучаются в научной литературе, что обусловливает новизну исследования.

Более того, согласно нашей гипотезе, архаизации могут подвергаться неологизмы. Архаизация неологизмов звучит как оксюморон, однако возникновение подобного явления обусловлено схожестью природы архаизмов и неологизмов. Так, Н.М. Шанский даёт следующее определение неологизмам: «…это слова, которые, появившись в языке в качестве определённых значимых единиц, ещё не вошли в активный словарный запас языка» [3, с. 158]. Функционирование за пределами активного запаса, как было указано выше, является и обязательным признаком архаизмов. Таким образом, неологизмы, так и не вошедшие в повседневное употребление, но уже вытесняемые другими лексическими единицами, могут перейти в разряд архаизмов, минуя общеупотребительную лексику. Важно и то, что причины появления неологизмов зеркальны причинам возникновения архаизмов: 1) потребность замены слова более ёмким или просто более свежим аналогом; 2) появление нового предмета или явления. Изучение архаизации именно неологизмов позволяет поместить в фокус исследования текущие процессы.

Таким образом, цель данной работы заключается в рассмотрении текущих процессов лексической архаизации в русском языке.

Цель определяет выбор следующих задач исследования:

1) отобрать неологизмы, на примере которых можно продемонстрировать процессы лексической архаизации;

2) исследовать частотность употребления выбранных слов на основании данных Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ) и поискового сервиса Google, в частности Google Trends;

3) провести опрос среди носителей языка, направленный на выявление понимания слов и восприятие их как актуальных.

В соответствии с поставленными задачами были выбраны методы компонентного лингвостатистического и контекстуального анализов, а также метод опроса.

Теоретическая значимость работы заключается во вкладе в проблему изучения архаизации как живого процесса, охватывающего и слова активного словарного запаса.

Практическая значимость работы видится в возможности применения полученных результатов: примеров, методики анализа и т. д., в других научных исследованиях, в высших учебных заведениях и в школах, например, в проектной работе.

В результате первичного отбора материала в поле внимания попало довольно много слов, например: *бот, коворкинг, коуч, пост, краш, ламповость, донатить, скроллить, триггер, мерч, скиллы, флеймить, рофлить, локдаун* и др. Однако анализ показал, что многие из них существуют в языке довольно давно (это можно доказать обращением к толковым словарям или словарям новых слов конкретного периода), однако они не сразу попали в активный запас. Многие из них поменяли значение, сферу употребления, приобрели какие-либо коннотации. Большинство из этих слов трудно назвать даже условно уходящими из активного запаса, таким образом, следующей задачей было отобрать примеры, демонстрирующие процессы архаизации.

В данной статье мы в качестве предполагаемых архаизмов рассмотрим слова *зашквар* и *няшный* в парах с потенциально вытесняющими их аналогами: *кринж* и *кавайный*. Пары *зашквар – кринж* и *кавайный – няшный* оказались в фокусе исследования в связи с предположением, что наиболее быстрое устаревание слов может происходить в сленге, так как его суть заключается в постоянном стремлении к новизне и свежести в передаче эмоций. Сленговые слова часто содержат оценку. В данном случае одна пара выражает отрицательную оценку, другая – положительную. Как историзмы рассмотрим слова *эмо* и *аська*, обозначающие утратившие популярность объект материального мира (*аська*) и социокультурную реалию (*эмо*).

Проанализируем пару *зашквар – кринж*. В интернет-источниках указывается, что слово *зашквар* пришло из тюремного жаргона. Действительно, в «Большом словаре русского жаргона» со ссылками на более ранние словари найдено однокоренное слово со схожим значением – *зашкварка* с определением «униженный, безвольный, презираемый всеми заключенный» [7, с. 219]. В так называемом «Подростковом словаре», опубликованном журналом «Сноб» в декабре 2017 года, *зашквар* понимается как «непристойный, позорный, недостойный поступок», а также приводится следующее, более далекое от первого значение: «носить немодную или, наоборот, ставшую чересчур распространенной одежду» [8]. Отметим, что по приведённому контексту трудно признать второе значение самостоятельным, скорее это частный случай употребления.

Слово *кринж* обнаружено в «Лингвокультурологическом словаре заимствований современного русского языка» и определяется как «чувство стыда, раздражения за что-то сделанное другим лицом/лицами» [9, с. 128]. Также указывается, что в разговорной речи *кринж* является ситуативным синонимом *испанского стыда* и приводятся однокоренные слова *кринжеватый*, *кринжевать*, *кринжево*, *кринжевый*, *кринжить*.

По приведённым определениям слова *зашквар* и *кринж* трудно признать полными синонимами. У них есть общая сема – признание чего-либо постыдным, недостойным. Однако слово *кринж* обозначает испытываемое состояние, что отражается в выражении *ловить кринж*, также зафиксированном в словаре, и предполагает негативную оценку чужих действий. Слово *зашквар* не фиксирует состояние говорящего, а обозначает поступок или саму возможность такого поступка как нечто непристойное, что не мешает словам свободно заменять друг друга во множестве контекстов. В НКРЯ, подкорпусе «Социальные сети» найдено 108 примеров употребления слова *зашквар* (как ни странно, в данном случае больше контекстов выдаётся по поиску точной формы), например: «В анон чате друзей искать это вообще По-моему ***зашквар***» [Чат для художников. telegram Чат для художников (08.10.2022)]. Найдена и оценка действий самого говорящего, хотя таких контекстов значительно меньше: «мои рисунки этой зимой ***зашквар*** полнейший🥴» [Чат для художников. telegram Чат для художников (27.05.2022)].

В том же подкорпусе найдено 425 контекстов со словом *кринж* (здесь и далее представлены результаты лексико-грамматического поиска), например: «я тоже, но есть люди которые используют смайлы через каждое слово – ***кринж*** ещё тот» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (13.07.2022)]. При этом слово *кринж* используется не только для оценки чужих действий, но и по отношению к субъектам, причём иногда, вопреки словарному определению, по отношению к себе / своим действиям: «потому что я ***кринж***😳😳😳😳» [Чат для художников. telegram Чат для художников (28.09.2022)]; «вот крч мои работы, НО!!! рисую ***кринж*** и не стыжусь НЕТ я недавно рисовать начала если что» [Чат для художников. telegram Чат для художников (29.07.2022)] (ср. с приведённым выше контекстом со словом *зашквар*); «По большей части из-за того, что я начинаю ловить ***кринж*** с себя» [Чат для художников. telegram Чат для художников

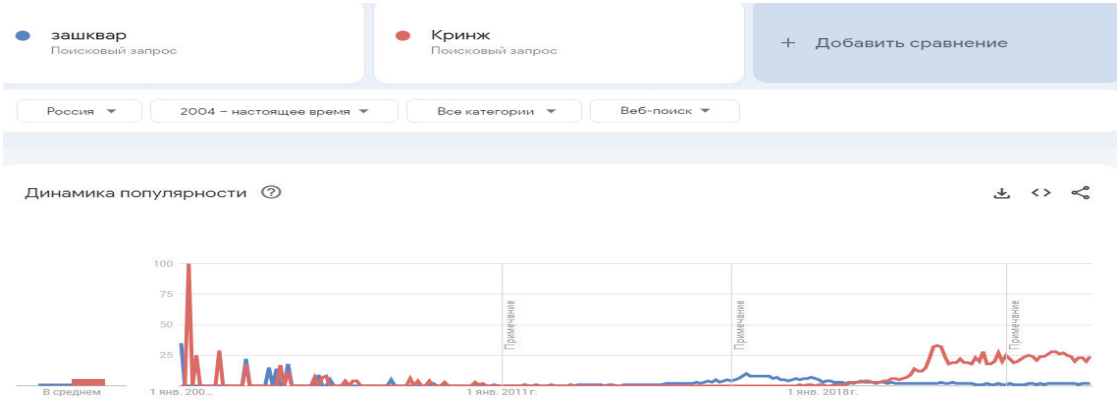


Рис. 1. Сравнительная динамика популярности запросов *зашквар* и *кринж* в поисковом сервисе Google в период с 2004 г. по настоящее время

(25.09.2022)]. Таким образом, палитра оценочных оттенков слова *кринж* довольно разнообразна, включая даже некую гордость за выход за пределы обыденного, что существенно расширяет сферу функционирования.

Как минимум контекстуальную синонимию слов *кринж* и *зашквар*, помимо уже приведённых контекстов про рисунки, доказывает их употребление в идентичном контексте при обсуждении одной и той же темы: «я конечно понимаю, тут споры условно «на повышеных тонах частенько проходят», но буквально перейти считай на личности, тычек в то, сколько человек зарабатывает, будучи модерм чата, это ***зашквар***)» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (07.10.2022)] / «Ты модер, да и в целом умный и состоявшийся человек такие глупости даже тролям не будет отвечать) Тыкать в зп – просто ***кринж***» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (07.10.2022)].

Изучим сравнительную динамику популярности запросов для обоих слов с помощью графика, построенного Google Trends (статистика запросов фиксируется с 2004 года) (рис. 1):

На графике видно, что слово *кринж* запрашивается значительно чаще. Отметим также, что в Google находится 738 000 результатов на слово *зашквар* и 2 680 000 – на слово *кринж* (здесь и далее результаты по запросам в кавычках; дата обращения 28 ноября 2023 года).

Однако статистические данные о большей популярности слова *кринж* лишь косвенно указывают на возможную архаизацию слова *зашквар*. Выявить степень архаизации слов может опрос носителей языка. Для этих целей с помощью Google forms был создан опрос, в котором приняли участие 78 человек. От участников требовалось выбрать свою возрастную группу: 16–20; 21–25; 26–30; 31–35 и от 36 лет и старше (дальнейшей стратификации не проводилось из-за предположения, что подобные неологизмы либо известны всем, либо неизвестны старшим поколениям, начиная с группы старше 36). В каждой из групп оказалось не менее 11 и не более 25% респондентов. Участникам опроса предлагалось определить значение, а затем ответить на вопрос, какое из слов является устаревшим. Помимо выбора одного из слов пары можно было ответить «Я считаю, что здесь нет устаревших слов» и «Другое» (с необходимым комментарием). Если значительная часть носителей языка не смогут достаточно точно определить значение, можно говорить о том, что слово не входит в активный запас. Для выяснений причины этого важно сопоставление ответов участников разных возрастных диапазонов.

Большая часть опрошенных так или иначе справилась с определением значений. 10% испытали трудности при определении слова *зашквар*, в число таких ответов мы включили как слишком общее толкование, не выделяющее главную сему, типа «что-то не очень», так и неправильные версии, среди которых, например, было два ответа «завал», и ответы, в которых респондент признавался, что не сможет определить значение. Больше всего затруднений возникло у респондентов возраста от 36 лет, что говорит не об архаизации, а о неактуальности этого слова для более старших поколений, о его позднем появлении. Однако были неправильные ответы и в диапазоне 16–20 лет.

С определением слова *кринж* не справились 13% респондентов, среди ответов, помимо «не знаю», были «хороший, модный», «вычурный», «возможно, разновидность игры (например, гольфа)», «ощущение холода» (в этом случае могла повлиять этимология, но и в английском слово *cringe* ‘съеживаться’ имеет переносное значение) и т. д. В основном затруднения снова испытали респонденты группы от 36 лет, но единичные неверные ответы были и в других группах. При этом большая часть опрошенных (53,8%) ответили, что ни одно из слов не устарело, и всё же существенное число респондентов (38,5%) назвали устаревшим слово *зашквар*. Всего 1% признали устаревшим слово *кринж*, в «другом» также представлены разные рассуждения по поводу статуса слов, например, есть комментарий «Употребимы оба слова, но зашквар вытесняется кринжем». На основании данных, полученных из разных источников, можно говорить о незначительной степени архаизации слова *зашквар*, однако оно может активно функционировать ещё очень долго, а соотношение употребления слов *зашквар* и *кринж* может поменяться.

Рассмотрим пару *няшный – кавайный*. В «Толковом словаре русской разговорной речи» находим однокоренное рассматриваемому слово *няша* с пояснением: «о ком-л. милом, приятном, симпатичном (чаще всего – о молодой красивой девушке или некрупном домашнем животном – кошке, собаке и т. п.» [10, с. 615]. Слово названо общеупотребительным. В словаре представлена и лексема *няшка*, но нет слова *няшный*. Согласно Викисловарю, *няшный* означает «милый, хорошенький, прелестный» [11].

Слово *кавайный* представлено в «Лингвокультурологическом словаре заимствований современного русского языка» с определением «милый, прелестный, хорошенький, славный, маленький» [9, с. 109]. В словаре также приведены однокоренные слова: производящее слово *кавай*, *кавайка*, *кавайно*, *кавайность*. В данной паре значения идентичны. Что интересно, оба слова являются заимствованиями из японского, и в русском распространились благодаря любителям аниме, что отмечено в обоих словарях, так же как и расширение сферы употребления.

В НКРЯ в подкорпусе «Социальные сети» слово *няшный* встречается в 332 контекстах, например: «Не знаю. Но пёс ***няшный***, такого любой бы забрал:)» [Cyprus Animals. telegram Cyprus Animals (22.03.2021)]. Уже в контекстах из корпуса слово употребляется не только по отношению к живым существам: «у меня во вторник самое ***няшное*** расписание» [Чат для художников. telegram Чат для художников (01.10.2022)]; «памагити купила ***няшные*** наушники а они какие овэрсайз барбисайз» [Чат для художников. telegram Чат для художников (29.07.2022)].

Слово *кавайный* найдено в 84 контекстах, например: «То есть крошечный, ***кавайный*** до невозможности, нарисованный с мультяшной нелепой элегантностью — и все-таки, как ни странно, функциональный» [Оксана Суркова. Лайфстайл блог (2015)]; «Скетчбук, любой плакат на выбор, кулон с сойкой-пересмешницей или ***кавайная*** салфетка для очков» [vk (06.04.2016)]. Второй пример также демонстрирует расширение сферы функционирования слова *кавайный* на любые объекты, нравящиеся говорящему.

График Google Trends (рис. 2) показывает, что в начале 2000-х больший интерес вызывало слово *кавайный*, но сейчас оба слова редко используются в запросах.

Поисковой сервис Google выдаёт 334 000 результатов по запросу *няшный* и 640 000 – по слову *кавайный*.

Что касается опроса, то уже 19% респондентов не смогли верно определить значение слова *кавайный*, выросло число ответов «не знаю», были такие определения, как «добрый», и обозначение сферы «что-то с аниме». Важно отметить, что в этот раз респонденты из группы 21–25 лет также регулярно не справлялись с заданием, как и представители группы старше 36. Со словом *няшный* легко справились почти все участники опроса, что говорит о том, что оно действительно является общеупотребительным. Не была отмечена главная сема «милый» (учитывалось любое синонимичное объяснение) только в ответах «что-то от лукавого» и «расслабленный, рефлексирующий». Таким образом, только 2,6% респондентов не знали значения слова или не захотели его определять. Во многих ответах отмечено, что это синоним слова *кавайный*. 35,9% опрошенных ответили, что ни одно из слов в паре не является устаревшим, 30,8% считают устаревшим слово *кавайный*, 19,2% – *няшный*, 9% указали, что оба варианта устарели, в одном комментарии предложено слово *сасный*, по-видимому, респондент имел в виду, что это более современный аналог. Таким образом, оба слова не попадают в разряд архаизмов, но их статус относительно активного словар-

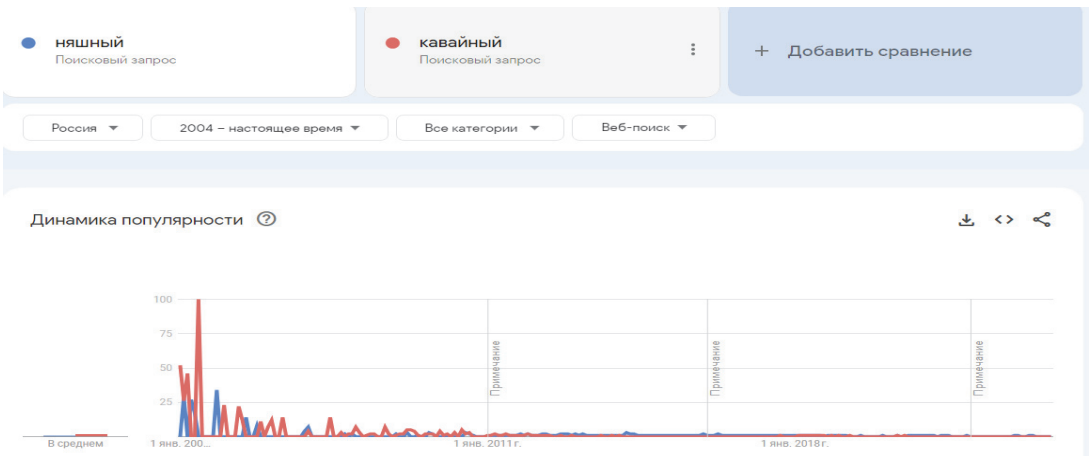


Рис. 2. Сравнительная динамика популярности запросов *няшный* и *кавайный* в поисковом сервисе Google в период с 2004 г. по настоящее время

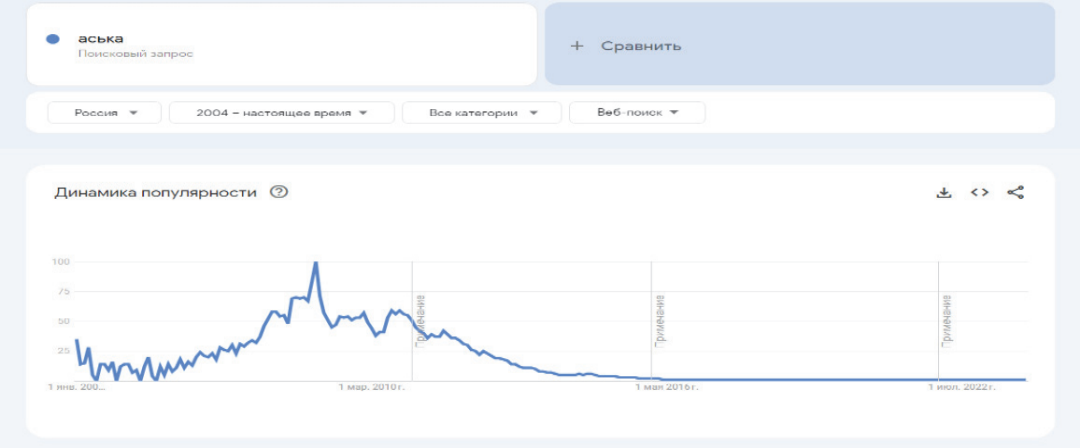


Рис. 3. Динамика популярности запроса *аська* в поисковом сервисе Google в период с 2004 г. по настоящее время

ного запаса неясен: можно отметить определённые процессы архаизации. Более неустойчивое положение в языке, по-видимому, у слова *кавайный*.

Рассмотрим потенциальные историзмы *аська* и *эмо*. Можно предположить, что именно такие примеры могут продемонстрировать яркий пример архаизации, так как выбор одного из синонимичных слов всегда обусловлен вкусами той или иной социальной/возрастной группы и даже индивидуальными предпочтениями. Устаревание же самих объектов делает называющие их слова невостребованными (о популярности и быстром исчезновении из узуса слова «вувузела», обозначающего нехарактерный для русской культуры музыкальный инструмент (см. [12])).

Аська – это разговорное название программы для мгновенного обмена сообщениями – ISQ, выпущенной в 1996 году. Программа была популярна в начале XXI века, но в связи с усилением конкуренции стала терять позиции. Данный сервис всё ещё функционирует, обновляется и имеет много клиентов, но уже не считается атрибутом времени, что должно было сказаться на узуальном употреблении, особенно на частотности наиболее употребительного варианта *аська*. Слово *аська* найдено в «Толковом словаре новейших слов и выражений русского языка» в приложении «Компьютерная лексика» [14, с. 903].

Анализ употребительности посредством данных НКРЯ и Google затруднен тем, что данное наименование омонимично женскому имени. Однако вариант «аська» тесно связан с компьютерной сферой, а по отношению к имени является дружеским, фамильярным обращением, что снижает вероятность того, что пользователи искали информацию об имени, – случайно же попавшие в статистику употребления с другим значением можно считать погрешностью. В НКРЯ, подкорпусе «Социальные сети» найдено 566 контекстов, подтверждающих, что речь в основном идёт об ICQ: «Статусы из ***Аськи*** возвращаются. Ван лав» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (17.09.2022)].

Google Trends фиксирует снижение интереса пользователей с 2009 года (рис. 3):

В случае с потенциальными историзмами участникам опроса требовалось только определить значение. 15% респондентов не смогли справиться с этой задачей: помимо слишком неточных ответов «почта» и «интернет-сайт» были варианты «сумка» (по-видимому, по аналогии с авоськой), «аватарка» и «вариант имени Ася». Несколько опрошенных ответили, что не знают или затрудняются ответить. Наибольшее количество неправильных ответов были в аудитории 16–20 лет, что уже может говорить об архаизации. При этом часть респондентов подчеркивала восприятие реалии, а соответственно и слова как устаревшей в ответах типа «древний мессенджер».

Слово *эмо* также найдено в «Толковом словаре новейших слов и выражений русского языка» с краткой справкой «молодёжная субкультура и её приверженцы, образовалась на базе одноименного музыкального стиля» [14, с. 885]. Прояснить специфику субкультуры можно при обращении к музыкальному стилю, характеризующемуся как «вид хардкор-музыки, основанный на сокрушительных истеричных эмоциях в голосе вокалиста и мелодичной, но иногда хаотичной музыкальной составляющей» [15].

В НКРЯ, подкорпусе «Социальные сети» найдено 361 употребление, при этом во многих контекстах уже подчеркнута архаичность, например: «Бэтмен всегда славился хладнокровием и редко впадал в эмоции, а тут прям ***эмо*** из 2007 года» [Rozetked Discuss. telegram Rozetked Discuss (17.10.2021)]; «Оказалось, что в 2009, я потихоньку начала отказываться от своего ***эмо***-стайла!» [jennyjenny.s. Фотоблог (08.12.2020)].

Google Trends фиксирует снижение интереса пользователей с 2008 года (рис. 4):

Респонденты всех возрастных групп продемонстрировали понимание слова, хотя не все выделили характерные черты. Всего 2,6% опрошенных не смогли верно определить значение, при этом 1 респондент (16–20 лет) не привёл определения, другой (от 36 лет) ответил: «Что-то связанное с электроникой, возможно, медицинский аппарат» (насколько серьёзен этот ответ, судить сложно). Следует отметить, что часть респондентов не только правильно определили значение, но и выделили характерные признаки представителей субкультуры как психологические, так и внешние, например, эмоциональность, депрессивность, длинные челки, черно-розовую одежду и т. д., что говорит о настоящем понимании.

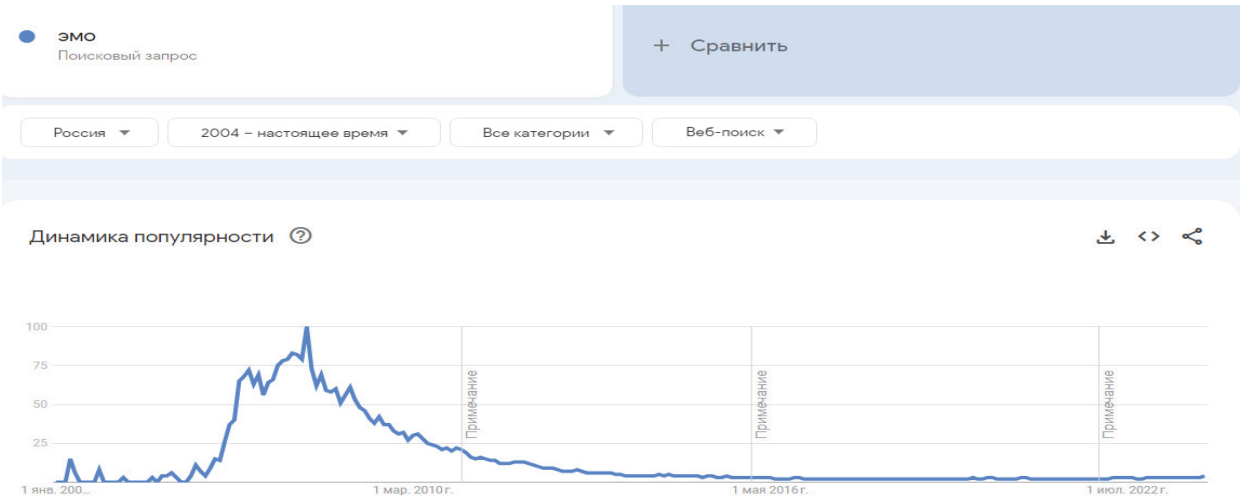


Рис. 4. Динамика популярности запроса *эмо* в поисковом сервисе Google в период с 2004 г. по настоящее время

В проведённом исследовании были выполнены все поставленные задачи, косвенно доказана гипотеза о том, что неологизмы тоже подвержены архаизации. Часть из них (среди рассмотренных примеров все, кроме слова «кринж») была популярна небольшой период времени, затем частотность употребления снижалась (особенно это касается историзмов). При этом значения слов остаются понятными для носителей языка разных возрастных групп, так что по отношению к рассмотренным примерам можно говорить лишь о первой стадии архаизации. Дальнейшее прояснение механизмов лексической архаизации требует отбора большего количества слов для исследования, расширения используемых данных, проведения более точных и масштабных опросов и экспериментов, что относится к перспективам работы.

Библиографический список

1. *Словарь русского языка XVIII века*. Ленинград: Наука, 1984; Выпуск 1.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская Энциклопедия, 1966.
3. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка.* Москва: Просвещение, 1972.
4. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. и др. *Русский язык.* 6 *класс*: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2015; Ч. 1.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
6. Щелок Т.И. Виды архаизмов в русском языке. *Сборники конференций НИЦ «Социосфера»*. 2015; № 45: 23–25.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь русского жаргона.* Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
8. Подростковый словарь. *Сноб:* журнал. 2017. Available at: https://snob.ru/entry/156179/
9. *Лингвокультурологический словарь заимствований современного русского языка*. Автор-составитель Т.А. Голикова. Барнаул: КГБУ ДПО «АИРО им. А.М. Топорова», 2019.
10. *Толковый словарь русской разговорной речи.* Москва: Издательский дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2017; Выпуск 2.
11. Няшный. *Викисловарь*. Available at: https://ru.wiktionary.org/wiki/няшный
12. Голубева Д.А. Процессы лексической архаизации в современном русском языке. *Молодежь – Барнаулу:* материалы XXIV городской научно-практической конференции молодых ученых. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2023: 972–974.
13. *Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка*. Москва: ООО «Дом славянской книги», 2012.
14. Эмо. Энциклопедия музыкальных жанров. *Словари онлайн*. Available at: https://muzykalnye-zhanry.slovaronline.com/search?s=эмо

References

1. *Slovar' russkogo yazyka XVIII veka.* Leningrad: Nauka, 1984; Vypusk 1.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya, 1966.
3. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva: Prosveschenie, 1972.
4. Baranov M.T., Ladyzhenskaya T.A., Trostencova L.A. i dr. *Russkij yazyk*. 6 *klass*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2015; Ch. 1.
5. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
6. Schelok T.I. Vidy arhaizmov v russkom yazyke. *Sborniki konferencij NIC «Sociosfera»*. 2015; № 45: 23-25.
7. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bol'shoj slovar' russkogo zhargona.* Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
8. Podrostkovyj slovar'. *Snob:* zhurnal. 2017. Available at: https://snob.ru/entry/156179/
9. *Lingvokul'turologicheskij slovar' zaimstvovanij sovremennogo russkogo yazyka*. Avtor-sostavitel' T.A. Golikova. Barnaul: KGBU DPO «AIRO im. A.M. Toporova», 2019.
10. *Tolkovyj slovar' russkoj razgovornoj rechi.* Moskva: Izdatel'skij dom YaSK: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2017; Vypusk 2.
11. Nyashnyj. *Vikislovar'*. Available at: https://ru.wiktionary.org/wiki/nyashnyj
12. Golubeva D.A. Processy leksicheskoj arhaizacii v sovremennom russkom yazyke. *Molodezh' – Barnaulu:* materialy XXIV gorodskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 972-974.
13. *Tolkovyj slovar' novejshih slov i vyrazhenij russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Dom slavyanskoj knigi», 2012.
14. `Emo. `Enciklopediya muzykal'nyh zhanrov. *Slovari onlajn*. Available at: https://muzykalnye-zhanry.slovaronline.com/search?s=`emo

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-516-518

Gorovaya I.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: nik1965@yandex.ru*

THE MEANS OF VERBALIZATION OF ONEIRIC SPACE IN A LITERARY TEXT. The article substantiates the relevance of turning to the study of the concept of oneiric space, as well as the legitimacy of its use in linguistic research. The task of the article is to describe the means of verbalization of oneiric space in a literary text. The research material is a novel by A.I. Solzhenitsyn "Red Wheel". The use of the method of functional-semantic analysis when working with practical material made it possible to reveal techniques for the artistic and aesthetic use of linguistic facts. The theoretical and practical significance lies in the fact that this study contributes to the systematization of approaches to the problem of linguistic description and interpretation of oneiric space as part of the artistic space of the text. The results of the study can be used in scientific and pedagogical activities when studying the linguistic features of spatial categories of literary texts. The main attention in the article is paid to the analysis of lexical means with the help of which A.I. Solzhenitsyn creates oneiric space. The means of verbalization of oneiric space are commonly used words in the literal sense, actualizing the seme 'sleep, dream', as well as expressive means containing an implicit indication of its variety: dream-prediction, dream-vision, dream-death. In conclusion, it is concluded that the term "oneiric space" is interdisciplinary in nature and can be used in the process of linguistic analysis of a literary text, the multiplicity of interpretations of which is determined by the intentional attitudes of the writer.

Key words: **oneiric space, oneiric text, oneiric reality, literary text, means of verbalization**

И.Г. Горовая, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: nik1965@yandex.ru*

СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОНЕЙРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье обосновывается актуальность обращения к изучению понятия онейрического пространства, а также правомерность его использования в лингвистических исследованиях. Целью статьи является описание средств вербализации онейрического пространства в художественном тексте. Материалом исследования послужил роман А.И. Солженицына «Красное колесо». Применение метода функционально-семантического анализа при работе с практическим материалом позволило раскрыть приемы художественно-эстетического использования языковых фактов. Теоретическая и практическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме лингвистического описания и интерпретации онейрического пространства как части художественного пространства текста. Результаты исследования могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при изучении языковых особенностей пространственных категорий художественных текстов. Основное внимание в статье уделено анализу лексических средств, при помощи которых А.И. Солженицын создает онейрическое пространство. Средствами вербализации онейрического пространства служат общеупотребительные слова в прямом значении, актуализирующие сему 'сон, сновидение', а также выразительные средства, содержащие имплицитное указание на его разновидность: сон-предсказание, сон-видение, сон-смерть. В заключение делается вывод, что термин «онейрическое пространство» имеет междисциплинарный характер и может использоваться в процессе лингвистического анализа художественного текста, множественность интерпретаций которого обусловлена интенциональными установками писателя.

Ключевые слова: **онейрическое пространство, онейрический текст, онейрическая реальность, художественный текст, средства вербализации**

Категория онейрического пространства находится в центре внимания психологов, философов (А.К. Жолковский, Н.Ф. Калинина, В.А. Мазин, И.В. Страхов, А.М. Ремизов, И.Г. Тимощук и др.), литературоведов (М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, Ю.Г. Пыхтина, В.В. Савельева, Т.Ф. Теперик, Е. Фарино), лингвистов (А.С. Аванесов, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Е.С. Кубрякова, М.А. Липина, В.А. Плунгян, В.Н Топоров, Б.А. Успенский, Т.И. Цивьян). Онейроидные состояния (грезоподобные изменения сознания, сопровождающиеся галюцинациями) изучаются и описываются в психологии и патопсихологии. Онейрическое пространство активно разрабатывается литературоведами и рассматривается как часть художественного пространства. Все чаще эта категория привлекает внимание ученых-лингвистов. В связи с этим говорят о междисциплинарной природе данного явления.

Обращение к этой проблеме является актуальным ввиду недостаточной ее разработанности в лингвистике, поскольку остается открытым вопрос терминологического обозначения данного понятия и требуют уточнения критерии выделения и принципы описания онейрического пространства. Лингвистическая и литературоведческая трактовка онейрического пространства хотя и различаются, но все же имеют точки соприкосновения.

Цель данной статьи – описать средства вербализации онейрического пространства в художественном тексте.

Для достижения цели нами были сформулированы следующие задачи:

1) дать определение терминов «онейрическое пространство», «онейрический текст», «онейрическая реальность»;

2) перечислить признаки онейрического пространства;

3) выявить и описать средства вербализации онейрического пространства в художественном тексте.

Материалом для анализа послужил роман А.И. Солженицына «Красное колесо» [1].

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия онейрического пространства, в определении его признаков, принципов выделения и описания.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме лингвистического (семантического) описания и интерпретации онейрического пространства как части художественного пространства текста.

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов исследования в научной и педагогической деятельности при изучении языковых особенностей пространственных категорий художественных текстов.

Методы и приемы исследования: метод функционально-семантического анализа, позволяющий раскрыть приемы художественно-эстетического использования языковых фактов, описательный метод, метод анализа словарных дефиниций.

Пространство в работе понимается как пространственная структура, состоящая из связанных друг с другом элементов, обладающих собственно пространственными и непространственными смыслами [2]. Для обозначения текста или его фрагмента, содержащего описание сновидения, воспринимаемого как пространство, в литературоведении используются термины «онейрический текст», «онейрическое пространство», «онейротоп» (В.В. Савельева, Т.Ф. Теперик) [3; 4], причем термин «онейрический» активно используется в литературоведческих работах, в том числе и как характеристика жанровой специфики текста.

В лингвистических исследованиях специальный термин для обозначения фрагментов текста, содержащего описание сновидений, отсутствует, пространство подразделяется на реальное, перцептуальное и концептуальное [2], в рамках которых исследуются данные текстовые элементы (например, концепт «сон»). На наш взгляд, термин «онейрическое пространство» четко определяет особенность текстов, содержащих картины видений, сновидений.

Таким образом, вслед за В.В. Савельевой под онейрическим пространством мы понимаем пространство физического сна, сновидения и другие проявления подсознания: галлюцинация, бред, гипноз, выраженные вербально [3, с. 14].

Онейрический текст – это вербальное изложение или воссоздание сновидения персонажа или автора в художественной литературе. Литературное сновидение – это единство вербального онейрического текста и онейрической реальности (то есть самого сновидения) [3, с. 14].

Пространство, в том числе онейрическое, имеет следующие признаки: антропоцентричность, ориентированность на человека, предметность, непрерывность, протяженность, ограниченность, трехмерность, направленность, включенность во временное движение.

В художественном тексте в той или иной мере находят отражение все перечисленные признаки, но средства представления пространства в каждом тексте индивидуальны, зависят от замысла и видения автора, т. е. субъективны. В связи с этим пространственные образы, несмотря на общность, индивидуальны.

Нельзя не согласиться с А.П. Певзнер, утверждающей, что «художественный текст имеет бесконечную глубину смыслов и многочисленные возможности интерпретации, обеспечивая множество способов его исследования и прочтения» [5, с. 10].

Онейрическое пространство может включать имплицитную и эксплицитную пространственную информацию [5]. Сон в художественном произведении представляет единство содержания и вербального выражения. Сон может быть формой основного сюжета, может давать разъяснение фантастического сюжета, может выражать предсказание героям их судьбы (сон-предсказание, вещий сон). Поскольку сон в мифологии ассоциируется со смертью, он может отождествляться со смертью (сон-смерть).

Сон может восприниматься героем произведения как явь, а явь – как сон. К онейрическим состояниям, для которых характерны различные виды искажения реальности, В.В. Савельева относит грезы, видения, галлюцинации, бред, мечты наяву. Их сопровождают различные ощущения (визуальные, темпоральные, пространственные, слуховые, тактильные и др.) [3, с. 17]. Границы между онейрическим пространством и реальным могут стираться, исчезать.

В романе А.И. Солженицына «Красное колесо» описывается сноподобное состояние генерала Самсонова перед решающим сражением и гибелью его армии. Описание самого сноведения представлено очень кратко, но автор на протяжении всей 31-й главы подробно характеризует состояния, ему предшествующие: насыщенный событиями, тревогами и разочарованиями день, усталость, желание и попытки отдохнуть, подготовка к сну-отдыху, погружение в сон, пробуждение.

Ядро онейрического пространства составляют общеупотребительные слова с семантикой сна. Предметность пространства представлена существительными в прямом значении (*сон*, *подушка*), сравнениями (*подушка камнем*). Процессуальность пространства воплощена в глаголах в прямом значении (*отдохнуть, спать, уснет, клонило лечь*) и метафорой (*окаменеть* т. е. стать неподвижным, замереть) [6].

Кроме этого, в онейрическое пространство данного текста входят средства, связанные с семантикой сна и содержащие имплицитное указание на его разновидность: сон-предсказание, сон-видение, сон-смерть.

Так, в начале главы генерал Самсонов вспоминает фразу из немецкой хрестоматии, заученную еще в гимназические времена: «*Es war die hochste Zeit sich zu retten (* Было крайнее время спасаться)*» [1, с. 295]. Последующие события, описанные в главе, позволяют интерпретировать смысл этой фразы: ‘последние часы перед гибелью русской армии; время, когда еще можно было что-то предпринять и предотвратить гибель армии Самсонова’.

Следующий элемент онейрического пространства, предшествующий сновидению и катастрофе, являющийся предзнаменованием, – описание бабочки. Бабочка в данном тексте выступает как символ. Обратимся к контексту: «*В мелкую сетку снаружи уже давно билась ярко-темная ночная бабочка, такая крупная и слышная, как не бабочка, а птица*» [1, с. 298].

В сложном прилагательном ярко-темная компоненты выражены основами качественных прилагательных *яркий*, *темный*, связаны сочинительными отношениями и обозначают самостоятельные признаки. Яркий – ‘один из светлых тонов’, ‘имеющий резкий по чистоте и свежести тон’, темный – ‘несветлый’. Ярко-темный – ‘имеющий темную окраску с резкими по чистоте и свежести тона светлыми вкраплениями’.

Описываемая бабочка имеет русское название «траурница», на западе – «траурная мантия», «скорбь», «садовник-жалобник». Существует версия, что она получила такие названия еще в XV веке благодаря сходству с цветом накидки профессиональных плакальщиц. Сегодня эта бабочка является в Европе символом траура. Таким образом, в контексте актуализируется сема ‘смерть, траур ‘.

Кроме того, контекст содержит и другие актуализаторы. Так, в контексте 31 главы описывается состояние генерала Самсонова в ночь на 15 августа, накануне Успения Пресвятой Богородицы, покровительницы России. Бабочка, бившаяся в окно в момент произнесения молитв к Богоматери, больше напоминает птицу. По народным поверьям, птица, стучащаяся в окно, предвещает какую-то неприятность или какое-либо известие («*дурные предзнаменования*»).

И, наконец, можно выделить в художественном пространстве текста онейрическую реальность (собственно сновидение). Генерал Самсонов, устав от происходящего на фронте, предчувствуя беду, погружается в полузабытье. Ему приходит видение: он видит старца, слышит его голос.

Разновидность онейрической реальности – сон-видение, сон-предсказание. На это указывают следующие средства: «*голова как запеленатая*», «*устал*» [1, с. 300] «*пасмурная тревога*» [1, с. 319], «*с оттенком вещего голоса*», «*Ты – успишь*» [1, с. 325], «*пророческий голос*» [1, с. 326].

Предсказание сбывается: «*День Успения кончился, и вопреки непонятому сну – жив был Самсонов, не умер. Жив был генерал Самсонов, но не армия его*» [1, с. 378]. Данные выражения актуализируют сему ‘смерть’ и вербализуют онейрическое пространство сон-смерть.

Таким образом, термин «онейрическое пространство» имеет междисциплинарный характер и может использоваться в процессе лингвистического анализа художественного текста.

Онейрическое пространство – это пространство физического сна, сновидения, а также другие проявления подсознания (галлюцинация, бред, гипноз), выраженные вербально.

Онейрический текст (вербальное изложение или воссоздание сновидения) и онейрическая реальность (само сновидение) представляют собой единство, создающее онейрическое пространство, отражающее представления о внутреннем мире персонажа, его психологическом состоянии.

Художественный текст содержит многочисленные варианты интерпретации, что находит отражение и в анализе онейрического пространства.

Средствами вербализации онейрического пространства в художественном тексте могут служить общеупотребительные слова в прямом значении, представляющие или актуализирующие сему ‘сон, сновидение’, а также выразительные средства: сравнения, метафоры (простая, развернутая, символическая),

Выбор стратегии описания пространства, средства его вербализации зависят от интенциональной установки автора.

Библиографический список

1. Солженицын А.И. *Красное колесо: Повествованье в отмеренных сроках в четырех Узлах. Узел I: Август Четырнадцатого*. Москва: Время, 2006; Книга 1.
2. Поршнева А.С. Изучение художественного пространства: стратегии и алгоритмы. *Иноязычный дискурс: проблемы интерпретаций и изучения*: сборник научных трудов. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2010; Выпуск 2: 96–115.
3. Савельева В.В. *Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей*: монография. Алматы: Жазуши, 2013.
4. Теперик Т.Ф. *Поэтики сновидений в античном эпосе (на материале поэм Гомера, Аполлония Родосского, Вергилия, Лукана)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2008.
5. Певзнер А.П. *Категория пространства как средство выражения подтекстовой информации (на материале русского и английского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
6. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.

References

1. Solzhenicyn A.I. *Krasnoe koleso: Povestvovan'e v otmerennyh srokah v chetyreh Uzlah. Uzel I: Avgust Chetyrnadcatogo*. Moskva: Vremya, 2006; Kniga 1.
2. Porshneva A.S. Izuchenie hudozhestvennogo prostranstva: strategii i algoritmy. *Inoyazychnyj diskurs: problemy interpretacij i izucheniya*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2010; Vypusk 2: 96-115.
3. Savel'eva V.V. *Hudozhestvennaya gipnologiya i onejropo`etika russkih pisatelej*: monografiya. Almaty: Zhazushi, 2013.
4. Teperik T.F. *Po`etiki snovidenij v antichnom `epose (na materiale po`em Gomera, Apolloniya Rodosskogo, Vergiliya, Lukana)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
5. Pevzner A.P. *Kategoriya prostranstva kak sredstvo vyrazheniya podtekstovoj informacii (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
6. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 801.73:92

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-518-520

***Shaliapina L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philology and Stage Speech, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: diraltgaki@yandex.ru*

***Gubina N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philology and Stage Speech, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ninochka4@mail.ru*

TWO STENKA RAZINS (AN IMAGE OF A HISTORICAL FIGURE IN NOVELS "RAZIN STEPAN" BY ALEKSEY CHAPYGIN AND "I CAME TO SET YOU FREE" BY VASILY SHUKSHIN). The paper puts in comparison literary images of Stepan Razin, leader of Cossack major uprising in southern pre-Peter Russia in 1670–1671, as an embodiment of an archetype of the people's hero in significant writings by two authors of various periods of Soviet era. In the context of genre becoming of a historical novel, literary text, from the one hand, it is a mean for preservation of historical memory; on the other hand, it is a source for shaping mythological image of a historical figure. Russian writer Aleksey Chapygin (1870–1937) continued folklore tradition with taking into account ideological constants of his time, created a romanticized image of people's leader that makes history. Another Soviet author, Vasily Shukshin, stresses out complicatedness of Stepan's personality, enriches his literary image with spiritual seek. Comprehension of complexity of mythologized image of a historical figure, mechanisms of its forming and keeping in the nation's historical memory have not only theoretical value but also practical importance and can be used in further philological, historical, cultural, sociological, and politological studies.

Key words: **historical novel, transformation, genre, people's hero, mythologization, historical figure, Stepan Razin**

***Л.В. Шаляпина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: diraltgaki@yandex.ru*

***Н.В. Губина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru*

ДВА РАЗИНА (ОБРАЗ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В РОМАНАХ А. ЧАПЫГИНА «РАЗИН СТЕПАН» И В. ШУКШИНА «Я ПРИШЕЛ ДАТЬ ВАМ ВОЛЮ»)

В статье через сопоставительный анализ рассматриваются образы Степана Разина как воплощение архетипа народного героя в знаковых произведениях двух авторов различных этапов советского периода. Художественный текст в жанровой генерации исторического романа выступает при этом, с одной стороны, как средство сохранения исторической памяти, с другой – как источник формирования мифообраза исторической личности. А. Чапыгин в продолжение фольклорной традиции, опираясь на идеологические константы своего времени, создает романтизированный образ народного вождя, вершащего историю. В. Шукшин подчеркивает сложность личности Степана, дополняет образ религиозными исканиями героя. Понимание сложности мифологизированного образа исторической личности, механизма формирования и сохранения этого образа в исторической памяти народа имеет не только теоретическую ценность, но и практическую значимость и может быть использовано в дальнейшем в филологических, исторических, культурологических, социологических, политологических исследованиях.

Ключевые слова: **исторический роман, трансформация, жанр, народный герой, мифообраз, историческая личность, Степан Разин**

Изучение исторической памяти как сложного культурообразующего феномена является одним из важнейших направлений современной гуманитаристики. Особое значение приобретает обращение к художественным текстам, которые осознаются не только и не столько как источник исторической информации, сколько как средство формирования исторической памяти, ее особая форма, более аутентичная в сравнении с историческими документами и исследованиями, поскольку художественная реальность способна передать глубинные коллективные представления, «политическое бессознательное» (Ф. Джеймисон) [1, с. 227]. Так, И.В. Купцова отмечает: «Историческая память представляет собой и совокупность образов и мифов. Именно образы событий и персонажей прошлого, созданные в произведениях художественной культуры, являются основой обыденных представлений» [2, с. 165]. И далее уточняет: «Одним из основных источников реконструкции исторической памяти являются художественные произведения, созданные в рамках исторических жанров (исторический роман и повесть, историческая живопись, историческая драма и опера); публицистика и мемуаристика» [2, с. 166]. Вышесказанное определяет актуальность и задает цель представленной работы – изучение наиболее знаковых исторических художественных текстов о Степане Разине, с которым в обыденном сознании русского человека связаны представления о народном вожде, освободителе, народном герое. Научная новизна представленного в статье исследования обусловлена обращением к романам А. Чапыгина и В. Шукшина в означенном аспекте: на основе сопоставительного метода, через анализ образов главного героя удается реализовать следующие задачи: отметить определенные этапы жанровой эволюции исторического романа, проследить метаморфозы мифообраза Разина в текстах, созданных представителями разных поколений советского периода.

А. Чапыгин и В. Шукшин в своих романах обращаются к одному и тому же историческому периоду, описывают одни и те же события XVII века: восстание Степана Разина, его казнь и др. Но акценты, трактовка исторических событий значительно отличаются, что можно объяснить не только разными творческими индивидуальностями, но и эпохой, сформировавшей мировоззрение того и другого. И Чапыгин, и Шукшин основательно изучали историю восстания, целыми днями работали в библиотеке Академии наук, читали В. Ключевского, С. Соловьёва, Костомарова, архивные писцовые новгородские книги, юридические акты, фольклорные материалы, собирали детали и мельчайшие подробности, столь необходимые художнику. Но романы получились совсем разными, разное увидели писатели в изученном материале, и каждый из них сумел от материала оторваться, создать своего Разина, ведь, как известно, не сохранилось ни одно его портрета, а сведения историков и современников очень противоречивы. Чапыгин ставил перед собой задачу воссоздать истинный образ Степана Разина без всякой идеализации, основываясь исключительно на исторических данных. Роман Алексея Чапыгина был опубликован в 1927 году, когда только складывалась молодая советская литература, в стране утверждалась советская идеология. Чапыгина можно считать одним из основоположников советского исторического романа. Само время определило классовый подход к отбору исторического материала и его освещению. Шукшинский роман «Я пришел дать вам волю» создавался в 60-е годы, был опубликован в 1969 году. «В этот период происходили грандиозные, напитанные послевоенной жизненной энергией преобразования всего бытия нашего народа. И этот подъем переживали и отражали и кино, и театр, и литература» [3, с. 4]. Общественные перемены оказали большое влияние на Шукшина, но он был чужд диссидентских настроений, элитарности и по своему пути в литературе двигался постепенно и неторопливо. Шукшин знал и высоко ценил роман А. Чапыгина, но в своих художественных исканиях был совершенно свободен. Писателю удалось соединить исторический материал о Разине, фольклорное представление о нем и собственное видение. К созданию романа Василий Макарович приступил, осознав, что Разин абсолютно современен и созвучен нашим дням.

По-разному видится писателям народ и его роль в драматичных событиях. У Чапыгина народ социально напряжен, гневен, грозен, он живет в постоянной готовности к бунту, в каждом богатом видит классового врага, преисполнен ненависти к угнетателям. «У черного люда крест да вошь – и живот весь» [4, с. 184]. «Бунтует не впусте: волю свою попранную ищет» [4, с. 435]. Поэтому простые, «черные» люди или открыто становятся на сторону Разина, или тайно ему сочувствуют. Восставший народ у Чапыгина грозен, писатель живописует народный гнев, много «кровушки пролито», головы летят, как «кочаны капусты», и это автором романтизируется, подается, как справедливое возмездие вековым угнетателям. У Шукшина тоже «народ всегда прав». Но Шукшин изображает народ фоном романа, а его мысли и эмоции делегирует Матвею Иванову. Шукшин – мастер крупных планов, столь любимых кинематографом. Именно Матвей – собирательный образ народа у Шукшина, герой, отличающийся мудростью, рассудительностью, философичностью. Матвей стремится придать восстанию казаков общенародное звучание, сделать ставку на крестьянство. Именно Матвей называет Разина новым земным Христом.

У двух писателей различен взгляд на саму русскую историю. У Чапыгина XVII век – это «темное проклятое прошлое». Москва предстает пыточной, кабацкой, отсталой, варварской, дикой. Он многократно описывает наказания неугодных властям – дыбу, «поджаренные пятки» и т. д. Таким образом, описанная среда уже изначально оправдывает жестокие действия Разина, который на насилие отвечает насилием. Роман Чапыгина наглядно показывает, как в сознании писателя прочно утвердилась идея «доброго зла», насилия во имя справедливости.

Шукшин на прошлое смотрит более спокойно и сдержанно, классовый подход у него не представлен со всей очевидностью. Прошлое драматично и даже трагично, как и любой другой исторический период. У Шукшина Москва тоже противопоставлена простым людям, она есть власть, враждебная народу, в ней сидит царь «Тишайший», способный топать ногами и гневаться. Москва – это центр, куда идут депеши и доносы. Именно в Москву как символ победившей власти привезут Разина на казнь. И только народу поклонится он на три стороны (минуя Кремль с царем) и скажет: «Прости». Москва у Шукшина – сердце государства, против которого двинул свои силы атаман.

Классовый конфликт, положенный в основу романа Чапыгина, определил и изображение представителей высших слоев общества. Они все плохи, разница лишь в степени отрицательности. Чапыгин создает даже собирательный физиологический облик богатого: толстый, жадный, злой, глупый, некрасивый. Наиболее ярким является саркастически изображенный воевода Митрий Петрович Хабаров, у которого пухлые волосатые руки, толстые губы, большой живот: «Шлепнул себя по животу, кряхтя, сел. У него сползли желтые шелковые портки, расшитые узорами, обнимая ляжки» [4, с. 190]. Оценочно-негативные образы персонажей призваны убедить читателя, что таких и убивать не жалко.

Сильных мира сего не жалует и Василий Шукшин. Таковы в романе князь Семен Львов, воевода Иван Прозоровский, стрелецкий голова Иван Красулин, воевода Унковский, жилец Леонтий Плохово и другие «бояре-кровопийцы». Писателю они важны как антиподы Разину, поэтому наделены обобщенно отрицательными чертами: жадностью, корыстолюбием, хитростью, властностью, трусостью, эгоизмом, все они – «свиньи ненасытные». Для автора это властная вертикаль, враждебная народу.

Народным заступником у Чапыгина является казачий атаман Степан Разин, чей образ занимает в романе центральное место. Разин воплощает народную мечту о спасителе. Поэтому так силен фольклорный элемент в изображении Разина. Его сопровождают былинные песни, исполняемые дидом, песенно-фольклорную любовь испытывает к Разину спасенная им Ириньица. Разин у Чапыгина – романтически укрупненная фигура. Он наделен необычной силой, красивой внешностью, у него громовой голос, но особенно автор выделяет взгляд Степана, который никто не может выдержать. Разин – широкая натура. Он способен с размахом карать и миловать, бесстрашно воевать и с удалью предаваться кабацкому веселью. Никто не может плясать лучше Разина, и в пляске широко раскрывается его могучая страстная натура. Фольклор создал образ гулевого атамана, и Чапыгин этот фольклорный образ старательно развертывает. Нечто цыганское есть в его внешности, повторяющейся деталью портрета становятся непослушные черные кудри. Как романтический герой, он несет черты одиночества, хотя его окружают единомышленники и друзья. К концу романа он даже пьянствовать закрывается в храме один. Все люди, которых Разин любит, гибнут. Это относится и к женщинам, которые попадают в сферу его влияния (Олена, персидская княжна, Ириньица с иссушенной от любви душой). Наделяя Разина исключительными чертами, писатель «перебарщивает» и, сам того не желая, превносит в образ главного героя мотив сатанизма (сон Разина, оценка его недругами, убийство монахов, поругание икон в храме и др.).

Главнейшее качество Разина – непокорность, бунтарство. Автор сравнивает его с соколом, коршуном. Огромная сила воли, страстность определили его лидерство. Все разинское восстание держится исключительно на его личности. В конце романа после ранения главного героя движение сразу же сходит на нет. Закономерно возникает вопрос: не переоценил ли Чапыгин роль личности в истории? Объективный вывод можно сделать в пользу переоценки роли отдельной личности в народной истории. Советские исследователи романа обращали внимание в первую очередь на идейную составляющую образа Разина. Критик В. Петелин замечает: «Чапыгин прослеживает идейную эволюцию Степана Разина и возглавляемого им движения. Поначалу и сам гулевой атаман, и его ватага не видят социальных различий среди жителей захваченных ими городов… Совсем другим предстает Степан Разин в период наивысшего развития событий. Он полон сил и энергии, воинской хитрости и удали, полон гордости за дело, которое возглавляет» [5, с. 21]. По мнению критика, Разин смог понять классовую суть общества, увидел врагов в царе и боярах, хотя и понял, что веревку, на которой держатся бояре, не удастся порвать сразу, нужно время сотни и более лет. Причины поражения Разина Чапыгиным не объяснены, вернее, выглядят слишком субъективно. Чапыгин верит в конечное торжество добра и справедливости, когда прорастут зерна разинского гнева. Подрастает похожий на отца сын Разина, преодолел страх в душе и сохранил слова Разина во время пыток звонарь Трошка. Надеждой на будущее восстание звучат слова Разина: «Мой клад тебе надобен? Тот клад не в земле, а на земле. Тот клад – весь русский народ! Секите меня на клочья, не дрогну. Живу я не вашей радостью. Пожога вам не залить по Руси водой, ни кровью, от того пожога, царевы дьяволы, рано ли, не ведаю, но вам конец придет! Каждая сказка, песня на Волге-реке сказывать будет, что жив я… Еще приду! Приду подрать все дела кляузные у царя да с голытьбы невольно скинуть, а с вас, брюхатые черти, головы сорвать! И метну я те головы ваши с царем заедино в Москву-реку» [4, с. 540].

Шукшин в создании образа Степана Разина ставил перед собой иные художественные задачи. Писателю интересен Разин в первую очередь как воплощение русского национального характера. Шукшин уходит от идеализации образа атамана, но углубляет его за счет психологизма, раскрывает не только через поступки, но и с помощью страстных диалогов и внутренних монологов. Внешность Разина обыкновенная, по отдельным ее элементам угадывается портрет самого автора, который, как известно, хотел снять фильм о Разине и сыграть в нем главную роль. На смену романтизации образа Разина у Чапыгина приходит нравственно-философский аспект образа народного вождя. Разин у Шукшина часто задумчив, и думы его о смысле жизни, о сущности человека и его предназначении, о судьбе народа. У Разина часто болит душа, которая не может примириться с несправедливостью, унижением слабого и беззащитного. В то же время он человек действия, уверенный, что волю не дают, за нее нужно повоевать. Часто Разин испытывает чувство жалости к обездоленным и способен разрыдаться от столь сильного переживания. Вспыльчивый и страстный, Разин бывает жестоким и несправедливым. Шукшин создает не идеализированный портрет, но сложный и глубокий образ человека, ставшего на путь борьбы с государством, пролившего много крови и почувствовавшего, что дело всей его жизни разваливается. «Душа болела. Очень болела душа. Он, правда, хотел смерти. Он видел, догадывался: дело, которое он взгромоздил на крови, часто невинной, дело – только отвернешься – рушится. Рассыпается прахом» [6, с. 322]. Разин болезненно переживает предательство крестьян, которых, спасая казаков, бросил под Симбирском. Но особенно его гнетет нерешенность проблемы воли, поставленной им во главу угла в начале восстания. «Шукшин дал герою ощущение трагического одиночества, безрезультатности, неисполнимости своей мечты о вольном человеке, а значит, о воле. При этом в герое не возникает претензия к людям, отказавшимся от своей сущности быть свободными, а экзистенциальная вина, которая шире

его конкретной вины за кровь: вина за невозможность изменить мироустройство, преодолеть абсурд бытия. Остается просьба о прощении и смерть, выход из неволи» [7, с. 179].

В романе Чапыгина нет личности, равновеликой Разину. Во всех отношениях проигрывает народному вождю лидер официальный – царь Алексей Михайлович. Образ царя крайне схематичен и примитивен. Писатель не стремится к созданию исторически верного образа, исходя из идеологизированного представления, что все цари плохи.

В романе Шукшина, кроме Степана Разина, есть масштабные и яркие образы. Он создал очень значительный образ – образ Матвея Иванова, своеобразного мужицкого мудреца. Этот персонаж появляется не с начала романа, но, появившись, занимает в нем одно из центральных мест. Матвей видит все ошибки Разина, постоянно его учит, пытается привнести в казачье восстание крестьянскую народную идею, старается укротить вспыльчивый и резкий характер атамана. В отличие от казаков, во всем полагающихся на волю своего лидера и лишенных рефлексии, Матвей – думающий и все анализирующий персонаж. Он выступает как альтер-эго Степана Разина. Интересен, сложен и значителен образ друга детства, ставшего противником, Фрола Минаева.

В отношении религии Чапыгин занимает непримиримую позицию. Священники представлены в романе как самая реакционная и коварная сила. Именно в среде священников созрел коварный план опоить Разина и его войско зельем. Именно церковная анафема оттолкнула от Разина многих его сторонников. В разинском войске люди разных вероисповеданий, и объединяет их не религиозная идея (за святую Русь), а идея социальной справедливости. Поэтому с большим упорством искал Разин союзников среди мусульман, хотел принять персидское подданство. Разин в церкви, уединившись, пьет, рубит иконы, в святая святых церкви – алтаре – устроил погром и уснул после него богатырским сном. Этот погром в церкви очень напоминает начатую новой властью борьбу со священниками и самими православными храмами.

Роман Шукшина обнаруживает напряженное богоискательство на всех уровнях. Более того, Шукшин создает авторский религиозный миф. «Шукшин ищет религиозную истину часто в яростном споре, идеологическом и духовном противостоянии, в столкновении правд» [8, с. 396]. Центральное место в романе занимают рефлексивно-драматические сцены, посвященные мучительным духовным поискам веры и Бога и автором, и его героями. Идея живого земного Бога проходит через весь роман. На этом настаивает Матвей Иванов и старается убедить Разина, что он и есть спаситель. Путь Разина лежит через уход от официальной церковности, через напряженное богоискательство, через апокрифическую трактовку Библии к возложению на себя функции карающего и сурового, но справедливого Бога. Кроме того, Разин берет на себя и заступническую функцию Богородицы. Следует также отметить, что в структуру религиозного сознания Степана Разина входят элементы язычества. Причем они нарастают по мере углубления конфликта героя с официальной православной церковью. Именно религиозная направленность в большой степени отличает трактовку образа Разина двумя авторами.

В романе Чапыгина нет широты охвата географического пространства. Волга символизирует волю, борьбу, движение, свободу, простор. На Волге одержал Разин свои победы, с Волгой прочно связал фольклор образ удалого атамана.

Иное у Шукшина. Его Разин – сын земли. Он помнит свои крестьянские корни. Разин чувствует силу земли и у нее находит спасение в минуты отчаяния, земля помогает вернуть силу. «Степан еще раз уткнулся в пахучую холодную землю, глубоко со стоном вздохнул и повторил… с каким-то скрытым значением: «Травкой пахнет» [6, с. 214].

Роман А. Чапыгина не теряет своей значимости и в XXI веке. Он привлекает в первую очередь художественными достоинствами, колоритным языком, передающим дух XVII века точностью деталей и, конечно же, выразительным запоминающимся романтическим образом Степана Разина.

Шукшин внес свой большой вклад и трансформацию жанра исторического романа, открыв тем самым путь для его дальнейшего развития. В.Ф. Горн, первый исследователь творчества нашего выдающегося земляка, справедливо считал: «Есть все основания утверждать, что исторический Степан Разин представлен всего полнее именно у Шукшина» [9, с. 151].

В заключение подведем итоги: поскольку «историческая память народа есть отражение реальных событий его прошлого в настоящем, которое окультуривается и транслируется в будущее» [10, с. 5], помимо всего прочего, с помощью художественных произведений, можно сделать выводы, свидетельствующие о том, что заявленная цель исследования достигнута – оба автора исторических романов о Разине каждый по-своему дополняет, обогащает мифообраз этого народного героя. А. Чапыгин, продолжая фольклорную традицию и опираясь на идеологические константы своей эпохи, создает образ могучей духом личности, изначально способной как на безудержное буйство, так и на подвиг во имя людей, а в итоге – вождя, вершащего судьбу народа. В. Шукшин, создавая своего героя как воплощение русского национального характера, подчеркивает сложность личности Степана, вносит в наше восприятие Разина нравственно-философский аспект, дополняет образ религиозными исканиями, подчеркивает его связь не только с казачьей вольной стихией Волги, но и гораздо большую родственность с глубинной крестьянской стихией матери-земли. Понимание сложности мифологизированного образа исторической личности, механизма формирования и сохранения этого образа в исторической памяти народа путем трансформации жанра исторического романа имеет не только теоретическую ценность, но и практическую значимость и в перспективе может быть использовано в дальнейшем в филологических, исторических, культурологических, социологических, политологических исследованиях.

Библиографический список

1. Чернец Л.В. X Поспеловские чтения «Художественный текст и культурная память». *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2012; № 3: 224–233.
2. Купцова И.В. Роль российской художественной интеллигенции в сохранении памяти о первой мировой войне. *Известия Тульского государственного университета.* Гуманитарные науки. 2013; № 4: 165–173.
3. Алексеев В.А. Не забыть о душе… О христианских корнях в творчестве В.М. Шукшина. *В.М. Шукшин и православие*. Москва, 2012: 3–12.
4. Чапыгин А.П. *Разин Степан*: роман. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1982.
5. Петелин В.В. Степан Разин – личность и образ. *Родные судьбы: споры и размышления о современной русской прозе*. Москва: Современник, 1976: 7–56.
6. Шукшин В.М. *Я пришел дать вам волю*: роман. Москва: Современник, 1983.
7. Рыбальченко Т.Л. «Воля» и «Бог» в романе «Я пришел дать вам волю». *В.М. Шукшин и православие*. Москва, 2012: 155–179.
8. Шаляпина Л.В. Религиозное сознание в романе В. Шукшина «Я пришел дать вам волю». *В.М. Шукшин и православие*. Москва, 2012: 395–408.
9. Горн В.Ф. *Наш сын и брат (проблемы и герои прозы Василия Шукшина)*. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1985.
10. Гришин С.Н. Художественный текст как средство формирования и сохранения исторической памяти народа. *Евразийский союз ученых.* 2015; № 9-1: 5–7.

References

1. Chernec L.V. X Pospelovskie chteniya «Hudozhestvennyj tekst i kul'turnaya pamyat'». *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2012; № 3: 224-233.
2. Kupcova I.V. Rol' rossijskoj hudozhestvennoj intelligencii v sohranenii pamyati o pervoj mirovoj vojne. I*zvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Gumanitarnye nauki. 2013; № 4: 165-173.
3. Alekseev V.A. Ne zabyt' o dushe… O hristianskih kornyah v tvorchestve V.M. Shukshina. *V.M. Shukshin i pravoslavie*. Moskva, 2012: 3-12.
4. Chapygin A.P. *Razin Stepan*: roman. Barnaul: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1982.
5. Petelin V.V. Stepan Razin – lichnost' i obraz. *Rodnye sud'by: spory i razmyshleniya o sovremennoj russkoj proze*. Moskva: Sovremennik, 1976: 7-56.
6. Shukshin V.M. *Ya prishel dat' vam volyu*: roman. Moskva: Sovremennik, 1983.
7. Rybal'chenko T.L. «Volya» i «Bog» v romane «Ya prishel dat' vam volyu». *V.M. Shukshin i pravoslavie*. Moskva, 2012: 155-179.
8. Shalyapina L.V. Religioznoe soznanie v romane V. Shukshina «Ya prishel dat' vam volyu». *V.M. Shukshin i pravoslavie*. Moskva, 2012: 395-408.
9. Gorn V.F. *Nash syn i brat (problemy i geroi prozy Vasiliya Shukshina)*. Barnaul: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
10. Grishin S.N. Hudozhestvennyj tekst kak sredstvo formirovaniya i sohraneniya istoricheskoj pamyati naroda. *Evrazijskij soyuz uchenyh.* 2015; № 9-1: 5-7.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-520-523

Kobeleva E.V., *senior teacher, Foreign Languages Department, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: e.v.kobelewa@yandex.ru*
Piontek B., *Cand. of Sciences (Philology), director, Polish Language School Polonika (Moscow, Russia), E-mail: barbarapiontek@yandex.ru*

THE MEANS OF EXPRESSING THE COMIC IN THE STORY BY BOLESLAV PRUS "KŁOPOTY REDAKTORA." The article is devoted to the linguistic analysis of one of the early humorous stories by Boleslav Prus "Kłopoty redaktora" and to the study of the linguistic means used by the author to express the comic. In Russian literary studies, the writer's early work is practically not considered, although it was with his first stories that the future celebrity honed his literary skills, and it was in

them that Prus's unique talent as a humorist manifested itself. Prus's humor has been written about repeatedly. The main aspects of the writer's style include: wit, joke, humor, black humor, irony, parody, satire, caricature, grotesque and pure nonsense. However, the research is focused on the linguistic aspect itself – specific linguistic means that allow the author to achieve a comic effect. Therefore, the purpose of the work is a linguistic (lexical-semantic, stylistic and syntactic) analysis of one of the early humorous stories by Boleslav Prus and the identification of linguistic means for comic expression. The research material was the story "Kłopoty redaktora" ("Editor's Difficulties"), first published in 1875 in the humorous and satirical weekly "Kolce".

Key words: **Boleslav Prus, linguistic means, comic expression, linguistic and extralinguistic analysis, lexical and stylistic levels of language**

***Е.В. Кобелева**, ст. преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: e.v.kobelewa@yandex.ru*
***Барабара Пионтек**, канд. филол. наук, директор Школы польского языка Polonika, г. Москва, E-mail: barbarapiontek@yandex.ru*

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО В РАССКАЗЕ БОЛЕСЛАВА ПРУСА „KŁOPOTY REDAKTORA"

Статья посвящена лингвистическому анализу одного из ранних юмористических рассказов Болеслава Пруса "Kłopoty redaktora" и исследованию языковых средств, используемых автором для выражения комического. В российской полонистике раннее творчество писателя практически не рассматривается, хотя именно на своих первых рассказах будущая знаменитость оттачивала свое литературное мастерство, и именно в них проявился неповторимый талант Пруса-юмориста. О юмористике Пруса писали неоднократно. К основным аспектам стиля писателя исследователи относят остроумие, шутку, юмор, черный юмор, иронию, пародию, сатиру, карикатуру, гротеск и чистую чепуху. Однако нас в первую очередь интересует собственно лингвистический аспект – конкретные языковые средства, позволяющие автору достигать комического эффекта. Поэтому целью данной работы является лингвистический (лексико-семантический, стилистический и синтаксический) анализ одного из ранних юмористических рассказов Болеслава Пруса и выявление языковых средств выражения комизма. Материалом исследования послужил рассказ "Kłopoty redaktora" ("Затруднения редактора"), впервые опубликованный в 1875 году в юмористическо-сатирическом еженедельнике "Kolce".

Ключевые слова: **Болеслав Прус, языковые средства, выражение комического, лингвистический и экстралингвистический анализ, лексический и стилистический уровни языка**

Имя великого польского писателя Александра Гловацкого (1847–1912), писавшего под псевдонимом Болеслав Прус, не нуждается в представлении.

Болеслав Прус – один из самых популярных польских прозаиков XIX-го века – писатель, фельетонист, журналист и редактор, автор огромного количества фельетонов и хроник, около сотен юмористических рассказов. Всемирную известность ему принесли исторический роман "Фараон", социально-психологическая драма "Кукла" и роман нравов "Эмансипированные женщины".

Генрик Сенкевич, знаменитый соотечественник и современник Пруса, называл его "реалистом чистейшей воды" и сравнивал с Диккенсом и Бальзаком. А русский писатель и критик А.В. Амфитеатров считал Болеслава Пруса „литературной силой", „литературным символом для Польши". Критик писал: «Я считаю талант и творчество Болеслава Пруса таким же историческим показателем национальной эпохи, как в России для сороковых и пятидесятых годов деятельность великого автора «Записок охотника», романы Григоровича и рассказы Писемского» [1, с. 686].

В российской полонистике, на наш взгляд, писатель несколько обделен вниманием в отличие от своих именитых собратьев по перу – Адама Мицкевича и Генриха Сенкевича, творчеству которых посвящен целый ряд монографий. Существует работа профессора МГУ Елены Захаровны Цыбенко [2], опубликованная в качестве вступительной статьи к собранию сочинений писателя и к некоторым другим изданиям. Также следует упомянуть сборник „Творчество Болеслава Пруса и его связи с русской культурой" [3], вышедший в издательстве „Индрик" в 2008 году, в который вошли 18 статей ученых из России, Польши, Литвы, Белоруссии и Грузии. Вот, пожалуй, и все.

Раннее же творчество писателя практически нигде в российской полонистике не рассматривается, хотя именно на своих первых рассказах будущая знаменитость оттачивала свое литературное мастерство, и именно в них проявился неповторимый талант Пруса-юмориста.

Начинал будущий мэтр польской литературы, вынужденный сначала писать только ради заработка, с шуточных рассказов, что давало ему возможность печататься в популярных юмористических журналах, читаемых разными слоями населения.

О юмористике Пруса писали неоднократно. К основным аспектам стиля Гловацкого исследователи относят остроумие, шутку, юмор, черный юмор, иронию, пародию, сатиру, карикатуру, гротеск, чистую чепуху [4, с. 71]. Однако нас в первую очередь интересуют конкретные языковые средства, позволяющие автору достигать комического эффекта. Таким образом, новизна исследования заключается в изучении собственно лингвистического аспекта выражения комизма в раннем творчестве писателя.

Хотя чувство юмора Пруса, четко обозначенное уже в первых опубликованных им текстах, характерно и для более поздних, зрелых произведений, самая большая доля легкой юмористики встречается все-таки в раннем творчестве.

Поэтому материалом исследования послужил рассказ „Kłopoty redaktora" („Затруднения редактора"), впервые опубликованный в 1875 году в юмористическо-сатирическом еженедельнике „Kolce".

Поскольку лингвистический аспект выражения комического все еще остается малоизученным, цель данной работы состоит в том, чтобы определить языковые средства, вызывающие комический эффект. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: последовательное описание отдельных эпизодов рассказа; выявление языковых средств выражения комизма и их лингвистический (лексико-семантический, стилистический и синтаксический) и экстралингвистический анализ. Поставленные задачи соответствуют современной научной парадигме – когнитивной, что составляет актуальность данной работы. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вписывается в общий контекст проводимых в настоящее время исследований по теории дискурса, комического дискурса в частности, а также недостаточной изученностью лингвистического аспекта его выражения. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при аналогичных лингвостилистических исследованиях как художественного дискурса в целом, так и дискурса отдельно взятых писателей.

Для проведения исследования были использованы такие методы, как описательный и методы лексико-семантического, стилистического и синтаксического анализа.

Далее обратимся непосредственно к тексту рассказа с целью выявления средств создания комического эффекта, который проявляется буквально в каждом эпизоде.

Действие рассказа разворачивается в зимний морозный день в кабинете редактора некой низкопробной газетенки в течение довольно короткого времени. Однако, несмотря на кажущуюся простоту хронотопа, рассказ является довольно динамичным и состоит из нескольких мини-эпизодов.

Начинается повествование с появления главного действующего лица – пана редактора. Комический эффект возникает уже с первых строк:

– A napaliszżeż choć raz w tym djabelskim piecu do stu piorunów! – woła względnie dość poważny mężczyzna, w futrze z psów, naśladujących niedźwiedzie. – Czego tu sterczysz, gapiu?

– Czekam na korektę.

– Czemże ci będę robił korektę, ośle jakiś, kiedy mi palce zesztywniały? Napal w piecu, to zrobię.

– Kiedy piec dymi, proszę pana.

– Bodajeście się wy zadymili, niedołęgi! – klnie w dalszym ciągu mężczyzna, trzepiąc się zziębniętemi rękami po bokach, na furmański sposób. – Odgrzejże mi przynajmniej atrament, bo zamarzł!

Ключевой характеристикой пана редактора в приведенном примере является прилагательное 'poważny', образованное от существительного 'powaga' и имеющее несколько дефиниций. Обратившись к «Толковому словарю польского языка» (Słownik języka polskiego PWN), подберем значение, наиболее подходящее для данного контекста: poważny – charakteryzujący się powagą, а также mający autorytet, uznanie.

У прилагательного 'poważny' в значении 'важный', 'солидный', 'почтенный' 'респектабельный' в польском языке достаточно большой синонимический ряд. Синонимами данной лексемы являются, например: 'znaczny'– значительный, 'doniosły' – важный, 'dystyngowany' – элегантный, изысканный, 'majestatyczny' – величественный др. Такой человек должен являть собой образец благополучия и достатка, а его манеры должны быть изысканными и неторопливыми, и он уж никак не может быть одет в собачью, под медвежью, шубу (w futrze z psów; naśladujących niedźwiedzie), ругаться (diabelski piec; do stu piorunów; gapiu; ośle jakiś; niedołęgi) и вести себя, как извозчик (na furmański sposób). Таким образом, характеристика 'poważny' никак не сочетается ни с внешним видом (одеждой) пана редактора, ни с его речью, ни с манерой поведения.

Далее автор описывает кабинет редактора, в котором так холодно, что у его хозяина окоченели пальцы на озябших руках (palce zesztywniały; zziębniętemi rękami) и чернила замерзли (atrament zamarzł), несмотря на то, что печка вроде

бы и дымит (piec dymi). Такое положение вещей говорит проницательному читателю о том, что и финансовые дела у этой газеты обстоят далеко не лучшим образом: видимо, не хватает дров, чтобы протопить помещение как следует.

Таким образом, для создания комического эффекта Прус прибегает в первую очередь к несоответствию (алогизму) и иронии, называя пана редактора ‘poważny’, в то время как тот выглядит и ведет себя скорее, как извозчик, а не важный господин.

Рассмотрим второй эпизод:

Chłopiec ze zmarzłym atramentem wyjeżdża do cieplejszych okolic, mężczyzna w futrze, ogrzawszy ręce, z kolei naciera sobie uszy mocno klerykalnej barwy, a tymczasem we drzwiach świątyni dobrego humoru pojawia się dyspozytor. – Proszę pana redaktora – mówi przybyły – wstępnemu rysunkowi nos się zatarł. – A więc cóż ja na to poradzę? przecież swego nosa mu nie oddam. Idźcie do rysownika. – Rysownik także nie odda, bo sam nie ma; wreszcie już za późno.

Как можно заметить, автором используется игра слов. Обыгрывается слово ‘нос’: на рисунке стерся нос – не отдам свой нос (wstępnemu rysunkowi nos się zatarł – swego nosa nie oddam – rysownik także nie odda, bo sam nie ma (nosa).

Также обратим внимание на выражение „świątynia dobrego humoru” (которое дословно можно перевести как ‘храм (святилище) хорошего настроения’), передающее авторскую иронию. Проанализируем его.

Лексема ‘świątynia’, согласно Wikisłowniku jezyka polskiego, помимо двух основных значений (1. Budowla postawiona dla celów religijnych: miejsce kultu, składania ofiar, celebrowania obrzędów; 2. Ogrodowa budowla romantyczna, inspirowana antykiem, wznoszona dla celów estetycznych) имеет также и переносное (miejsce szczególnie związane z jakąś działalnością, zwykle uroczystą).

Из приведенных дефиниций видно, что лексема ‘świątynia’ как в прямом, так и в переносном смысле относится к высокому стилю, о чем свидетельствуют следующие прилагательные: ‘romantyczny’, ‘estetyczny’, ‘uroczysta’, и означает место, внушающее благоговение, или сферу высоких духовных ценностей. Понятно, что использованием данной лексемы выражается авторская ирония по отношению к убогому и холодному помещению дешевой газетенки.

Очень интересным является авторский окказионализм ‘klerykalny’, поэтому рассмотрим его более подробно. Данное прилагательное, обозначающее в приведенном примере цвет ушей редактора (uszy mocno klerykalnej barwy), которые тот пытается безуспешно растереть, может относиться как к существительным ‘kler’, ‘klerykalizm’, так и к существительному ‘kleryk’. В первом случае оно относится к духовенству вообще (kler – ogół duchownych chrześcijańskich) и, следовательно, может обозначать цвета одежды католических священнослужителей, которая в зависимости от иерархического положения духовных лиц бывает белой, красной, фиолетовой и черной. Эти цвета также соответствуют цвету кожи человека на разных стадиях обморожения – от бледного на начальной стадии, переходящего потом в бордовый (т. е. темно-красный), синюшный (сине-фиолетовый) и, наконец, черный на последней. В данном случае читатель сам мог бы дать волю своему воображению и решить, насколько сильно замерз пан редактор и какого же цвета были его уши.

Но прилагательное ‘klerykalny’ может относиться и к существительному ‘kleryk’, которое в «Толковом словаре польского языка» (Słownik języka polskiego PWN) имеет следующие дефиниции: 1. Student katolickiego seminarium duchownego, mający prawo do noszenia sutanny; 2. Duchowny katolicki niższej rangi. В этом случае оно обозначает лишь один черный цвет, поскольку цвет одежды и семинаристов, и младшего духовенства – черный.

На наш взгляд, лексема ‘klerykalny’ используется Прусом именно в этом значении в качестве преувеличения (тем более что перед ним стоит интенсификатор ‘mocno’) для усиления иронии: “важный” пан именно с отмороженными (а не просто замерзшими) ушами.

В следующем эпизоде в кабинете редактора появляется посыльный от пана Охватовича, от которого пан редактор ждет обещанный для публикации материал. Комизм в данном случае опять достигается путем несоответствия:

– Dobrze!... No i cóż? – pyta redaktor wchodzącego w tej chwili chłopca – rękopis masz? – Gdzie tam, panie redaktorze! Pan Ochwatowicz strasznie chory i tylko kartkę przysłał.

– Dawaj ją tu!... – Czyta. „Świat mi zbrzydł... głowa cięży... umieram bez nadziei i żalu... Przyszlijcie mi kilka rubli. – Ochwatowicz”. „Post scriptum. Po drodze niechaj chłopak kupi parę cytryn”.

Посыльный сообщает редактору, что пан Охватович страшно болен (strasznie chory), и вместо ожидаемой от него рукописи прислал записку, в которой пишет, что умирает без надежд и сожаления (umieram bez nadziei i żalu).

В первый момент возникает впечатление, что тяжелобольной Охватович находится при смерти. Однако тут же читаем, что “умирающий” просит прислать ему деньги и лимоны, которые человеку, лежащему на смертном одре, уже ни к чему. В результате выясняется, что пан Охватович “умирает” от похмелья, так как накануне его привезли в первом часу ночи с именин:

– A niechże cię zakwaszą! – woła redaktor, zabierając się znowu do ogrzewania rąk o boki.

– A niechże cię!... Czyś widział pana Ochwatowicza?

– Widziałem, proszę pana; ma chustkę na głowie.

– Cóż mu jest?

– Nie wiem, proszę pana redaktora. Sługa mówiła, że go ludzie wczoraj o pierwszej w nocy z sani do pokoju przynieśli. Podobno był na imieninach.

– Ach! – wzdycha redaktor, padając na fotel i zasłaniając twarz rękoma.

Таким образом, комический эффект в результате алогизма достигается путем переносного употребления глагола ‘umierać’, а также повтора ругательств (A niechże cię zakwaszą!; A niechże cię!) из уст “почтенного” редактора.

Потом в кабинет редактора заглядывает некий пан Йосек – еврей, которому редактор должен семь рублей, и еще один господин, у которого, по всей видимости, только что родила жена, с просьбой о пятнадцати рублях. Несмотря на это, редактор отказывает и одному, и другому, пообещав, правда, через час полтинник пану Йосеку и пять рублей вновь испеченному отцу. Кроме того, вдруг приняв величественный вид (zrobił się majestatyczny), редактор не только выставляет пана Йосека вон в довольно грубой форме (ale teraz wynoś się), но и требует, чтобы тот на свои деньги купил ему пачку сигарет.

Как можно заметить, для создания комического эффекта автор снова прибегает к приему противоречия, выраженному в данном случае на лексическом уровне: величественный вид пана (majestatyczny pan) – речь ‘извозчика’ (wynoś się).

Однако поведение редактора в корне меняется, когда в кабинете появляется важная особа – пан Гольдфиш:

Tym razem redactor struchlał, ujrzawszy w otwartych drzwiach jakieś poważne oblicze, w kołnierz z rzeczywistych szopów oprawione.

– A, szanowny pan Goldfisz!... Cóż pana dobrodzieja sprowadziło tak wcześnie?

– Dzień dobry! Pan chyba żartuje, pan przecie wczoraj jeszcze miał mi oddać te sto dwadzieścia...

– Niechże pan Goldfisz siada, bardzo proszę! Spodziewam się, że synek pański miał dobrą cenzurę?

О серьёзности положения в первую очередь свидетельствует лексема ‘struchleć’ (Tym razem redactor struchlał), которая в «Толковом словаре польского языка» (Słownik języka polskiego) определяется как ‘bardzo się przestraszyć’. Ключевым словом в данном определении является наречие ‘bardzo’, свидетельствующее о том, что редактор не просто перепугался, а прямо-таки пришел в ужас при виде этого человека – ведь с остальными он вел себя довольно бесцеремонно.

На наших глазах пан редактор становится сама любезность, а его тон, речь и поведение приобретают совсем иной оттенок, чем при общении с другими, о чем говорит употребление автором таких выражений, как ‘szanowny pan Goldfisz; pan dobrodziej; niechże pan Goldfish siada; bardzo proszę’ – обращения в вежливой форме; synek pański – уменьшительно-ласкательная форма от существительного ‘syn’.

Что же заставило пана редактора так измениться? Чтобы ответить на этот вопрос, остановимся на персоне пана Гольдфиша более подробно.

Для его характеристики Прус так же, как и при описании самого редактора, употребляет лексему ‘poważny’ (poważne oblicze), однако в данном случае никакого противоречия не возникает, так как этот господин одет соответствующим образом: в шикарную шубу с енотовым воротником (w kołnierz z rzeczywistych szopów oprawione). То, что шуба на самом деле настоящая, из натурального меха, подтверждается лексемой ‘rzeczywisty’. Тем не менее, несмотря на отсутствие алогизма при описании данного персонажа, комический эффект все же возникает. Для его создания автор прибегает к нескольким приемам. В первую очередь – к говорящей фамилии Гольдфиш. Нетрудно догадаться, что Гольдфиш (Goldfish) – это złota rybka, выражение, которое Wikisłownik определяет как ‘fantastyczna ryba z baśni, która spełnia trzy życzenia w zamian za darowanie życia’. Действительно, пан Гольдфиш играет роль золотой рыбки, ссужая пана редактора довольно крупными суммами – неслучайно редактор с раболепием называет своего посетителя ‘благодетелем’ (Cóż pana dobrodzieja sprowadziło tak wcześnie?). Однако благотворительность Гольдфиша далеко не безвозмездна – недаром редактор сравнивает его с шекспировским Шейлоком („Jesteś pan tam przedstawiony z nożem w ręku i podpisem: “Abraham Goldfisz, Szajlok z Pociejowa, co na dwieście procent pożycza.”), евреем-ростовщиком из пьесы „Венецианский купец”, ставшим нарицательным образом.

Далее Прус прибегает к приему иронии, высмеивая богатого, но необразованного Гольдфиша, который утверждает, что всего Шекспира чуть не наизусть знает, однако не может повторить имя Шейлока, поскольку на самом деле оно ему незнакомо (No tak, Szaja … wiem, wiem!):

– <…> Pan Goldfisz zna „Kupca Weneckiego“ Szekspira?

– Dlaczego nie mam znać? ja przecie całego Szekspira prawie na pamięć umiem.

– Pan wie, że do tej tragedji wchodzi lichwiarz nazwiskiem Szajlok?

– No tak, Szaja... wiem, wiem!

Ирония достигается повторным употреблением лексемы ‘wiem’, которая в данном контексте имплицитно выражает совершенно иной смысл, а именно – приобретает противоположное значение – ‘nie wiem’.

Вдобавок ко всему, пан Гольдфиш оказывается довольно тщеславным и взамен своей ‘доброты’ хочет, чтобы его бездарные стихи (pański wiersz był strasznie słaby) увидели свет. То, что его вирши были настолько ужасными, что их нельзя было напечатать даже в такой низкопробной газете, да еще испытывающей зачастую трудности с литературным материалом (Artykułów nie mamy) подчеркивается и усиливается лексемой ‘strasznie’.

Тем не менее Гольдфиш уговаривает редактора послушать свое новое стихотворение „O przyjaźni” («О дружбе»), которое, как ему кажется, получилось чрезвычайно сильным (strasznie zdrowy):

– Hum! uważa pan Goldfisz... trudno... Artykułów nie mamy.
– Nie macie?... A jak ja chciałem wam dać, toście niebrali.
– Pański wiersz był strasznie słaby.
– Tamten słaby, ale ten, co mam teraz, to strasznie zdrowy. Przeczytam panu, com napisał: „O przyjaźni“. Redaktor zgadza się, pan Goldfisz siada, wydobywa z kieszeni rękopis i czyta (…).

Снова, как можно заметить, возникает комический эффект, который достигается Прусом путем использования противопоставления ‘strasznie słaby’ – ‘strasznie zdrowy’. Тем самым сразу становится понятно, что и новое стихотворение Гольдфиша будет довольно посредственным.

Так оно и оказалось. Однако ситуация была на этот раз настолько критической, что редактор ради денег был готов на все:

– No, co pan redactor na to?
– Pyszny wiersz!

Обратим внимание на лексему ‘pyszny’, которая, согласно словарю, имеет два основных значения: ‘zarozumiały’ – с отрицательной коннотацией и ‘wspaniały’ – с положительной. Таким образом, Прус использует здесь прием двусмысленности, когда одно и то же слово может пониматься по-разному одновременно. Пан редактор явно иронизирует, называя новое стихотворение “pyszny wiersz”, но Гольдфиш этого не замечает и принимает слова редактора за похвалу. Ему важно, чтобы его стихи попали в номер:

– Pójdzie na ten numer?
– Na ten? Poszedłby, ale... naprzód nie jestem pewien, czy ten numer wyjdzie.
– Dlaczego nie jestem pewien?
– Zabrakło nam pieniędzy. Przez kilka dni (z powodu świąt) nie wpływała nam prenumerata. Pan Goldfisz zamyślił się.
– No, a jakby poszedł, to z moim podpisem?
– Rozumie się! Kazałbym jeszcze odbić jeden numer dla pana na welinie, czerwonemi literami.

Пан Гольдфиш не нуждается в деньгах, он хочет славы. Поэтому ему так важно, чтобы его стихи были напечатаны с его же подписью. И когда пан редактор обещает напечатать его произведение, да еще красными буквами на веленовой бумаге, то готов предложить редактору сделку: публикацию своих виршей в обмен на деньги.

Pan Goldfisz powtórnie się zamyślił.
– Ile to potrzeba?
– Z pięćdziesiąt rubli.
– Aleby poszedł z moim podpisem i z czerwonemi literami?
– Jakżeś pan chciał?

Однако, несмотря на тщеславие, Гольдфиш в первую очередь – делец. Поэтому, прежде чем одалживать редактору деньги, все-таки проделывает в уме некоторые калькуляции, прикидывая, как бы не прогадать (zamyślił się; powtórnie się zamyślił). И, видимо, придя к выводу, что игра стоит свеч, решается одолжить редактору требуемую сумму:

– No... to ja panu pożyczę pięćdziesiąt rubli, tylko... niech pan do mnie za godzinę przyjdzie.

To powiedziawszy, pan Goldfisz wstał, odetchnął głęboko i czule pożegnawszy redaktora, wyszedł. Po upływie jednak kilku sekund wrócił znowu i uchylając drzwi, dodał:

– Z moimpodpisem, pamiętaj pan!

Основными языковыми средствами для достижения комического эффекта в данном эпизоде служат повторы: “No, a jakby poszedł, to z moim podpisem?”; “Aleby poszedł z moim podpisem i z czerwonemi literami?”; “Z moimpodpisem, pamiętaj pan!”

Подводя итоги изложенному выше, можно сделать вывод, что комизм в рассказе “Kłopoty redaktora” достигается в основном за счет иронии: Прус явно высмеивает в лице Гольдфиша чванство и тщеславие подобных тому невежд, которые, будучи недалекими, неинтеллигентными и малообразованными, но имея некоторый капитал, пытаются прославиться любой ценой. Комичен также и образ главного действующего лица, пана редактора, в лице которого автор высмеивает тип людей, стремящихся выдавать себя за персону более важную и значимую, чем это есть на самом деле.

Комичным, безусловно, является и основной сюжет рассказа, когда оказывается, что писарь, пан Дульский, вместо того чтобы записывать за редактором фантазию с многообещающим названием „Kościotrup i dziewica” («Скелет и дева»), все это время спокойно переписывал объявление о публичных торгах из газеты, которую просто получил в качестве подкладки.

Для достижения комического эффекта автор широко использует различные языковые средства лексического и синтаксического уровней, а именно: алогизмы, преувеличение, игру слов, окказионализм, неуместное использование высокого стиля, двусмысленность – на лексическом уровне; повторы и противопоставление – на синтаксическом.

Таким образом, можно констатировать, что поставленные задачи выполнены в полной мере, и, следовательно, цель исследования достигнута. Однако перспективой дальнейшей работы видится продолжение исследований по теории художественного дискурса, а именно – комического дискурса как его подвида в лингвистическом аспекте. Практически полученные результаты могут быть использованы как в литературоведении при изучении творчества писателя, так и в лингвистике при исследовании стилистических особенностей автора.

Примечание: в работе были использованы следующие словари:
1. Słownik jezyka polskiego PW. Available at: http://sjp.pwn.pl
2. Wikisłownik jezyka polskieg. Available at: http://pl.wiktionary.org

Библиографический список

1. Амфитеатров А.В. Памяти Болеслава Пруса. Собрание сочинений: в 10 т. Москва: НПК “Интелвак”, 2005; Т. 8: 682–692.
2. Цыбенко Е.З. Болеслав Прус. Собрание сочинений: в 7 т. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1961; Т. 1: 5–40.
3. Творчество Болеслава Пруса и его связи с русской культурой: сборник. Москва: Индрик, 2008.
4. Machnicka V. Środki językowe oddające poczucie humoru młodego Bolesława Prusa. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica Rossica. 2011; № 7: 71–87.
5. Pieścikowski E. Bolesław Prus. Warszawa: PWN, 1977.

References

1. Amfiteatrov A.V. Pamyati Boleslava Prusa. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva: NPK “Intelvak”, 2005; T. 8: 682-692.
2. Cybenko E.Z. Boleslav Prus. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel’stvo hudozhestvennoj literatury, 1961; T. 1: 5-40.
3. *Tvorchestvo Boleslava Prusa i ego svyazi s russkoj kul’turoj*: sbornik. Moskva: Indrik, 2008.
4. Machnicka V. Środki językowe oddające poczucie humoru młodego Bolesława Prusa. *Acta Universitatis Lodziensis*. Folia Linguistica Rossica. 2011; № 7: 71-87.
5. Pieścikowski E. *Bolesław Prus*. Warszawa: PWN, 1977.

Статья поступила в редакцию 26.11.23

УДК 81’44 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-523-527

Krokhina A.V., *MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: adelina1548@gmail.com*
Novruzova M.G.K., *MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: novruzova.mariy@mail.ru*
Shirman Yu.G., *postgraduate, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: yulont@mail.ru*

CONCEPTS OF “FAITH”, “HOPE” AND “LOVE” IN MODERN MEDIA TEXTS/DISCOURSE. The article deals with the actualization of the concepts of “faith”, “hope”, “love” in modern media texts/discourse as the concept of trinity, or triune concept, reflecting the integrative semantics of the trinomial, which implies the semantic involvement of the other two elements of the trinomial in the communication during the functional realization of one structural component. The visualization of functional networks of the conceptual trinomial ‘faith, hope, love’. A visual thesaurus is chosen as a form of presentation of the concept-trinom and description of conceptual connections. The semantic units describing the functioning of the conceptual trinomial ‘faith, hope, love’ in the media discourse. The basis for singling out linguistic representatives of the trinomial in the Russian Internet media is the functional-semantic models of the concepts “faith”, “hope”, “love” presented in the Dictionary of Concepts of the Russian Language by Yu.S. Stepanov.

Key words: **concepts, media discourse, conceptual networks, conceptual trivium ‘faith, hope, love’, linguoconceptology**

А.В. Крохина, *магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: adelina1548@gmail.com*
Малек Гасрат кызы Новрузова, *магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: novruzova.mariy@mail.ru*
Ю.Г. Ширман, *аспирант. Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: yulont@mail.ru*

КОНЦЕПТЫ «ВЕРА», «НАДЕЖДА», «ЛЮБОВЬ» В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ТЕКСТЕ/ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются актуализации концептов «вера», «надежда», «любовь» в современном медийном тексте/дискурсе как концепт триединства, или триединый концепт, отражающий интегративную семантику тринома, предполагающую при функциональной реализации одного структурного компонента семантическую вовлеченность в коммуникацию двух других элементов тринома. Представлена визуализация функциональных сетей концептуального тринома ‘вера, надежда, любовь’. В качестве формы презентации концепта-триединства и описания концептуальных связей избирается визуальный тезаурус. Анализируются смысловые единицы, описывающие функционирование концептуального тривиума ‘вера, надежда, любовь’ в медийном дискурсе. Основой для выделения лингвистических репрезентант данного тринома в интернет-СМИ России стали функционально-семантические модели концептов «вера», «надежда», «любовь», представленные в «Словаре концептов русского языка» Степанова Ю.С.

Ключевые слова: **концепты, медийный дискурс, концептуальные сети, концептуальный тривиум ‘вера, надежда, любовь’, лингвоконцептология**

Во второй половине XX века – начале XXI века произошло стремительное развитие массовых коммуникаций и новых медиакоммуникационных технологий. Средства массовой информации претерпели изменения, связанные с динамичным развитием Интернета и коммуникаций в интернет-среде, что способствовало началу формирования единой медиасреды, включающей в себя современные медиатехнологии. В новой медиасреде Интернет и медиатехнологии приобретают лидирующие позиции в процессе донесения семантики исторических событий до потребителя массовой информации. Рост значимости средств массовой интернет-коммуникации сказался на особенностях функционирования лингвистических единиц в новых коммуникативных средах и характере лингвистических изменений, изучение которых определило необходимость оформления новой области языкознания – медиалингвистики [1].

Активное развитие этого научного направления обусловлено тем, что именно язык СМИ отражает все изменения, происходящие в обществе, будучи ориентированным на спонтанную речь, не связанным цензурными ограничениями и представляющим реальность такой, какая она есть [2]. В этом отношении изучение языка СМИ и медийного вещания имеет особое значение не только с лингвистической, но и с социальной точки зрения и предполагает использование новых инструментов для лингвистов и специалистов смежных гуманитарных наук. Благодаря комплексному системному подходу исследователи сосредотачивают внимание на таких вопросах, как определение функционального и стилистического статуса медиавещания, влияние социокультурных факторов на выбор языковых средств, лингвистические и медийные технологии воздействия. Одним из ключевых положений медиалингвистики является взаимосвязь между понятиями «медиадискурс» и «медиатекст» [3].

В конце XX века американские учёные предложили концепцию единого медийного пространства, которая играет важную роль в понимании динамики лингвистических, культурных и коммуникативных тенденций в нашем современном мире. Эта концепция позволяет нам увидеть разностороннюю деятельность мировых и национальных СМИ как единую и целостную систему, функционирование которой имеет существенное влияние на лингвистические и инфокультурные процессы [4].

Научный дискурс сегодня использует разнообразные термины и понятия для описания нового виртуального пространства коммуникации. Лингвисты говорят о «информационном пространстве», «информационном поле», «медиасреде», «медиаландшафте», «инфосфере» и других. Эти термины являются частью общей терминологии современной медиалингвистики, которая изучает языковые изменения в этой среде.

В 2000-х годах теория интернет-коммуникации стала доминирующей теорией в эволюции медиасферы; изучение языка, используемого в медиасреде, определило ключевой вектор современной медиалингвистики. Одним из ключевых понятий в медиалингвистике становится понятие медиаконцепта, которое является частью терминологического аппарата современной лингвоконцептологии.

О.В. Орлова определяет термин «медиаконцепт» как «особый вербально-ментальный феномен, который характеризуется медиадискурсивно-стилистической природой и входящий в сознание языковых носителей с появлением информационного общества, став инструментом их ментальной, психологической и эмоциональной адаптации к новой реальности» [5].

Медиаконцепт – это особый тип концепта, который исследуется в области медиадискурса. Медиаконцепты отражают актуальные социокультурные тенденции в медийном пространстве и формируются в сознании пользователей Интернета под воздействием онлайн-СМИ, определяя и фокусируя актуальные тенденции в медийном поле.

Актуальность изучения темы концептов «вера», «надежда», «любовь» в современном медийном дискурсе обусловлена необходимостью изучения формирования когниции участников медийной коммуникации и рассмотрения структуры концептуальных схем, формируемых сетевой коммуникацией. Полученные результаты должны найти отражение в лингвоконцептологии при анализе новых концептуальных связей и применение их форм взаимодействия в современном медийном дискурсе.

Целью исследования является анализ концептуального тривиума ‘вера, надежда, любовь’ в современном медийном тексте/дискурсе.

Функционирование концептов «вера», «надежда», «любовь» в медийном дискурсе – достаточно неразработанная тема в российской лингвистике, причиной чего может являться актуализация концептов в современном медийном дискурсе через новые сленговые слова, сленговые англицизмы.

Объектом исследования выступает концепт как семантический элемент медийного дискурса.

Предметом является концептуальный тривиум ‘вера, надежда, любовь’ как часть лингвоконцептологического российского дискурса.

Задачи:

1. Выявление новых медийных актуализаций концептов «вера», «надежда», «любовь».
2. Визуализация концептуальных сетей концептов «вера», «надежда», «любовь».
3. Определение новых – медийных – смыслов обозначенных концептов, формирующихся в медиадискурсе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении новых функционально-семантических медийных актуализаций концептов «вера», «надежда», «любовь», а также анализ сленговых англицизмов как части новых концептов.

Теоретическая значимость исследования представлена в структуризации информации о новых функционально-семантических актуализациях концептов «вера», «надежда», «любовь» в медиапространстве 2023 года.

Практическое значение исследования заключается в структурировании информации о данных концептах, разработка визуального отображения концептуальных сетей концептов «вера», «надежда», «любовь».

Методы исследования: аналитический метод, метод сравнительного анализа, семантический анализ, методика концептуального моделирования «семантическая сеть»

Триединый концепт «ВЕРА – НАДЕЖДА – ЛЮБОВЬ» в русской языковой картине мира

Понятия «вера», «надежда» и «любовь» появляются в своеобразной троичной формулировке в главе 13 первого послания апостола Павла к Коринфянам. Это не единственное место, где Павел говорит об этих важных для христианина категориях; на это концептуальное единство обращается внимание также в послании к Фессалоникийцам (1:3, 5:7-8) и Галатам (5:4-6) [6].

В русской картине мира концептуальный тривиум ‘вера, надежда, любовь’ составляет одну из основ православного христианства, формируя общий концепт христианской добродетели. В русской языковой картине мира ‘вера’ является основным элементом христианской веры, ‘надежда’ – составляющей уверенности в будущем. Для верующего человека ‘вера’ придает уверенность в будущем спасении и предстает двигателем в преодолении трудностей. ‘Любовь’ является одним из главных мотивов, побуждающим к совершению действия. ‘Вера’ без ‘надежды’ и ‘любви’ является семантически неполноценным компонентом. ‘Надежда’ без ‘веры’ и ‘любви’ не содержит в себе основы и направления жизненного движения. А ‘любовь’ без ‘веры’ и ‘надежды’ – всего лишь эмоциональное проявление жизненной силы человека, не включающее в себя глубокого духовного аспекта. С учетом всех особенностей имплицитных семантических связей, существующих между концептами, в русской лингвоментальной картине мира закрепился концептуальный тривиум ‘вера, надежда, любовь’ [7].

В медиапространстве он включает в себя не только православный концепт, связанный с тремя христианскими добродетелями, но и ряд новых концептов не связанных с христианским дискурсом.

Современное понимание любви в медиапространстве

Глагол ‘любить’ по форме и происхождению является каузативным. Каузатив глагола ‘любить’ означает «вызывать в ком-то соответствующее действие и побуждающего к действию». Концепт «любовь», раскрывающийся в медиатексте

через предикат ‘любить’, представляет собой концептуальную сеть, включающую новые сленговые выражения, функционирующие в медиапространстве.

Рассмотрим такие концептуальные медиаобразования, как:

– ‘вкрашиться’,
– ‘влавиться’,
– ‘кибер-любовь’.

В медиапространстве глагол ‘любить’ образует новые концептуальные сети, структурные компоненты которых обозначают спектр любовных чувств и проявление романтических отношений.

«Вкрашиться» образовано от сленгового английского слова «crash», который включает в себя значение безответной влюблённости. Сленговая единица «crash» дословно переводится как «разрушать», второе её значение – ‘увлечение’ [8]. На основе значения ‘увлечение’ появляется новый смысл, связанный с безответной влюблённостью, недосягаемостью объекта любви.

Американизм ‘краш’ употребляется также в значении «чувство». ‘Краш’ – романтические чувства без попыток завязать романтические отношения. ‘Crash’ акцентирует «безответность», «непроявленность» любви, ее «тайность». Производное от ‘краш’ сленговая единица «вкрашиться» в русскоязычном коммуникативном контексте приобретает значение ‘безответно влюбиться’, ‘влюбиться по уши’, включая в себя семантику неразделённой любви [9].

«Влавиться» – от английского «love», в переводе на русский означающем ‘любовь’. «Влавиться» в русском языке является синонимом «влюбиться». Сленгизм «влавиться» означает очарованность, яркую влюблённость в объект своего обожания. «Влавиться» – лексическая единица, описывающая романтическую влюблённость как одну из стадий влюблённости.

«Кибер-любовь» – виртуальная, онлайн-любовь, отношения на расстоянии, единица, обозначающая довольно популярное в современном медиапространстве явление. «Кибер-любовь» в качестве термина маркирует концепцию современной любви в интернет-пространстве, основывающуюся на романтических отношениях, формирующихся посредством онлайн-технологий. Кибер-любовь вселяет в людей надежду о шансе на счастливую любовь.

В последние годы российские СМИ все чаще обсуждают и представляют сообществу новые модели романтических отношений, таких как «отношения на расстоянии», «кибер-любовь», «онлайн-любовь». Это связано с изменением социокультурной среды и растущей ролью современных технологий. Медиапространство стало площадкой для дискуссий о различных аспектах таких отношений, что помогает подробно изучить эту тему и расширить кругозор аудитории.

Кроме того, российские интернет-СМИ активно освещают тему онлайн-знакомств и знакомств через социальные сети. В условиях быстрого развития интернет-технологий, онлайн-знакомства являются популярной темой для обсуждения в медиапространстве. Журналисты рассказывают о преимуществах и недостатках таких знакомств, делают обзоры популярных приложений и делятся историями успеха.

Визуализация семантической сети концепта «любовь» включает в себя ряд лексических единиц медиапространства России, содержащих семантику любви.

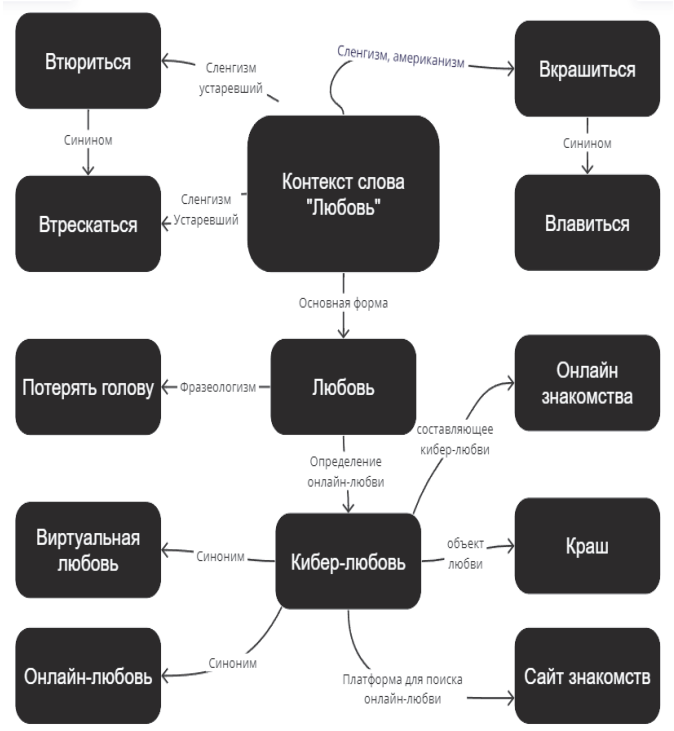


Рис.1. Визуализация семантической сети медийного концепта «любовь», структурного узла концептуального тривиума ‘вера, надежда, любовь’

Функционально-семантические контексты концепта «любовь» в медийном пространстве включают в себя сленгизмы, американизмы, фразеологизмы, формирующие эмотивный тезаурус медиапространства.

Медийные контексты функционирования лексической единицы «любовь» отмечены использованием понятия «кибер-любовь», что маркирует феномен нового понимания любви в современном мире и в медиапространстве.

Семантическая сеть концепта ‘кибер-любовь’ конструируется сленгизмами и медиомами: *втюриться*, *влавиться*, *встрескаться*, *вкрашиться*, *краш*, *виртуальная любовь*, *онлайн-любовь*, *онлайн-знакомства*, *сайт знакомств*. «Семантическая сеть» рассматривается О.М. Бураковой в качестве начального этапа построения семантического поля, отражающего план выражения понятийной сферы, объединённой общей темой, в нашем случае – темой «любовь». Под семантической сетью исследователь понимает «графическое схематическое изображение последовательности слов, связь которых отображена словарями. Образность избранного термина способствует наиболее наглядному представлению получающегося изображения, так как лексемы, связываемые словарем, выстраиваются не только в виде цепочек и «деревьев», но и в виде треугольников» [10]. В нашем исследовании применение методики концептуального моделирования «семантическая сеть» позволяет составить схематическое изображение связи между единицами медийного дискурса, формирующими медийный концепт.

Пояснения О.М. Бураковой, касающиеся реализации методики построения «семантической сети», позволили нам сформулировать комментарии к процедуре визуализации семантической сети медийного концепта:1) семантическая сеть позволяет наглядно представить положение в медийном пространстве семантических локаций, «стягивающихся» в медийный концепт; 2) построение семантической сети определяет зоны пересечения понятийных сфер и семантико-тематических групп медийных единиц, определяя лексическое наполнение зон; 3) определение семантического контента зон и их пересечения помогают в означивании границ семантического поля, а значит, собственно гипоконцепта («любовь») и концептуального тривиума; 4) семантическая сеть содержит основные семантические компоненты исследуемого семантического поля, воплощенные в формах медийных единиц или маркеров медийного пространства.

Современные тренды в российских СМИ: отражение любовных отношений

Современные средства массовой информации являются важным инструментом формирования общественного мнения и влияют на представление о различных аспектах жизни. Одной из наиболее интересующих тем являются любовные отношения, которые российские СМИ активно освещают.

Кроме того, российские СМИ оживлённо рассматривают тему онлайн-знакомств и знакомств через социальные сети. В условиях быстрого развития интернет-технологий онлайн-знакомства являются актуальной темой обсуждения в медиапространстве. Журналисты рассказывают о преимуществах и недостатках таких знакомств, делают обзоры популярных приложений и делятся историями успеха.

Концепты «вера», «надежда», «любовь» встречаются в медиапространстве в сфере онлайн-знакомств для поиска второй половины.

Существуют сайты, группы в социальной сети ВКонтакте под названием «Вера Надежда Любовь, Клуб знакомства и общения инвалидов и здоровых» также существует чат под название «Вера Надежда Любовь», где пользователи могут попытаться найти свою любовь. Из этого формируется вывод, что концепт «любовь» в современном медийном поле связан с поиском любви онлайн. И формируется новый смысл: «вера, надежда, любовь» – поиск любви онлайн.

Современные средства массовой информации являются важным инструментом формирования общественного мнения и влияют на представление о различных аспектах жизни. Одной из наиболее интересующих тем являются любовные отношения, которые российские СМИ активно освещают. Нами будет представлен обзор современных трендов отражения любовных отношений в российских СМИ, а также их влияние на общественное мнение.

Первым трендом можно назвать растущий интерес общественности к знаменитостям и их личной жизни. Интернет-СМИ активно следят за интернет-жизнью знаменитостей. Появление знаменитостей в интернет-пространстве привлекает широкую аудиторию в социальных сетях.

Любовные отношения знаменитостей сопровождаются скандальными заголовками и сенсационными статьями. Это вызывает повышенный интерес у аудитории, которая жаждет знать о жизни знаменитостей. Их отношения становятся своеобразным шоу, которое российские интернет-СМИ успешно используют для привлечения внимания.

Вторым трендом стало активное использование социальных сетей для выражения эмоций и отображения своей личной жизни. Пользователи активно делятся своими переживаниями, фотографиями и видео, создавая желаемый образ реальности. Это не только позволяет пользователям получить поддержку и внимание со стороны своих друзей и подписчиков, но и способствует созданию новых трендов в области любовных отношений.

Третьим трендом является увеличение числа онлайн-платформ для знакомств и поиска партнера по интересам. Классические сайты знакомств развились в разнообразные приложения и сервисы, которые помогают людям найти свою половинку. Это могут быть как долгосрочные отношения, так и краткосроч-



Рис. 2. Визуализация через семантическую сеть присутствия концептуального тривиума ‘вера, надежда, любовь’ в «физическом» пространстве коммуникаций

ные знакомства. Многие из таких сервисов успешно интегрированы в социальные сети, что значительно упрощает процесс знакомства и позволяет пользователям быстро находить единомышленников.

Четвертый тренд – развитие телепередач и реалити-шоу о любовных отношениях.

В последние годы в российском телевидении все большую популярность получают телепередачи и реалити-шоу, посвящённые любовным отношениям. Такие программы, как «Сердце Клавы», «Холостяк» и «Замуж за Бузову», активно демонстрируют аспект любовных отношений между популярным человеком и его потенциальным партнёром. Они создают определенные стереотипы и представления о том, какими должны быть идеальные отношения, что влияет на общественное мнение и поведение молодежи.

Концептуальный тривиум ‘вера, надежда, любовь’ в искусстве и благотворительности

Концептуальный тривиум ‘вера, надежда, любовь’ в современном медиадискурсе часто встречается в названиях многих НКО и благотворительных организаций России. Эти организации представляют себя в интернет-пространстве с помощью официальных сайтов, сообществ в социальных сетях, используя рекламные и пиар-технологии.

Функционирование концептуального тривиума ’вера, надежда, любовь’ в «физическом» пространстве коммуникаций включает в себя три локуса семантической актуализации: *благотворительность, искусство, виртуальное искусство*. Медийная актуализация концептуального тривиума в локусе ‘виртуальное искусство’ осуществляется через виртуальные выставки, онлайн-выставки, виртуальные туры, предполагая интернет-дистрибуцию семантики концептуального тривиума ’вера, надежда, любовь’.

Используя семантическую сеть, можно визуализировать взаимосвязь организаций, которые используют концепты «вера», «надежда», «любовь» для коммуникации и определения своей социальной миссии. Это позволяет оценить, насколько семантически вовлечены общество и его члены в поле семантики, которое моделируется данными концептами, а также системой культурных ценностей, которые определяют повседневное сознание.

Анализ функционирования концептуального тривиума ‘вера, надежда, любовь’ позволяет составить первичное представление о направлениях медийной трансформации семантики базовых для православной христианской этики концептов, моделирующих деятельность языкового сознания представителей российской языковой общности. Выявлены медийные трансформации двух планов: а) лексико-семантического и б) дискурсивно-коммуникативного. Лексико-семантические модификации концептуального тривиума обусловлены расширением персонального тезауруса за счет увеличения плотности коммуникаций, обусловленных персональной «внедрённостью» в медийное пространство взаимодействий. Дискурсивно-коммуникативные трансформации концептуального тривиума связаны с использованием, обусловленным эмотивной привлекательностью для социального субъекта семантики лексических форм «вера», «надежда», «любовь», в позиционировании организации в структуре социума и его культурно-ценностной системе. Модификации концептуального тривиума и первого, и второго типа встраиваются в концептуальную систему, являющуюся переходным звеном от языковой картины к концептуальной национальной картине мира.

Библиографический список

1. Халина Н.В., Пивкина Н.Н., Жеребненко А.В. Дискурс предметной области «Медиалингвистика»: терминологическое измерение. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-predmetnoy-oblasti-medialingvistika-terminologicheskoe-izmerenie
2. Добросклонская Т.Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005; № 3.
3. Таюпова О.И., Бычковская Н.В. Медиалингвистика как современное научное направление. *Российский гуманитарный журнал*. 2014; № 1.
4. Grynyuk S.P. *The Concepts of Media Discourse and Media Text as Major Categories of Media Linguistics: Towards an Understanding of their Interdependence*. Publishing House “Baltija Publishing”, 2023.
5. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1.
6. Batho D. *GREEN PAPER – Faith, Hope, and Love as Virtues in the Theological Tradition*. Available at: https://powerlessness.essex.ac.uk/faith-hope-and-love-green-paper#_ftn2
7. Степанов Ю.С. Концепт. Константы: словарь русской культуры. *Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры, 1997; Т. 824.
8. Жук М.И. *Концепты вера, надежда, любовь в идиостиле Булата Окуджавы*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Владивосток: Дальневосточный государственный университет, 2007.
9. *Журнал «Тиньков». Краш: что означает это слово в молодежном сленге*. Available at: https://journal.tinkoff.ru/crush/
10. Буракова О.М. Методика лингвистического описания концепта через построение семантического поля. *Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна*. 2007; № 1 (16).

References

1. Halina N.V., Pivkina N.N., Zherebnenko A.V. Diskurs predmetnoj oblasti «Medialingvistika»: terminologicheskoe izmerenie. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-predmetnoy-oblasti-medialingvistika-terminologicheskoe-izmerenie
2. Dobrosklonskaya T.G. Rol’ SMI v dinamike yazykovyh processov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikaciya. 2005; № 3.
3. Tayupova O.I., Bychkovskaya N.V. Medialingvistika kak sovremennoe nauchnoe napravlenie. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2014; № 1.
4. Grynyuk S.P. *The Concepts of Media Discourse and Media Text as Major Categories of Media Linguistics: Towards an Understanding of their Interdependence*. Publishing House “Baltija Publishing”, 2023.
5. Boldyrev N.N. Konceptual’noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1.

6. Batho D. *GREEN PAPER – Faith, Hope, and Love as Virtues in the Theological Tradition*. Available at: https://powerlessness.essex.ac.uk/faith-hope-and-love-green-paper#_ftn2
7. Stepanov Yu.S. Koncept. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. *Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury, 1997; T. 824.
8. Zhuk M.I. *Koncepty vera, nadezhda, lyubov' v idiostile Bulata Okudzhavy*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladivostok: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj universitet, 2007.
9. *Zhurnal «Tin'kov». Krash: chto oznachaet `eto slovo v molodezhnom slenge*. Available at: https://journal.tinkoff.ru/crush/
10. Burakova O.M. Metodika lingvisticheskogo opisaniya koncepta cherez postroenie semanticheskogo polya. *Vesnik MDPU imya I.P. Shamyakina*. 2007; № 1 (16).

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 82.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-527-529

***Lantsevskaya N.Yu.**, Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Shadrinsky State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: detkovanu@yandex.ru*

THE STUDY OF ROMANTICISM AS PART OF A SYSTEM OF ARTISTIC METHODS IN LITERATURE. The article considers Romanticism as a literary trend in the system of artistic methods. The socio-cultural foundations of Western European and Russian Romanticism are described, and the key unifying features of this trend are highlighted. The connection of Romanticism with classical aesthetics is analyzed in the framework of such issues as the characteristic features of artistic images, the personification of abstract concepts. The influence of Romanticism on realism and symbolism as a modernist trend is investigated. Psychologism as one of the leading features of Romanticism is becoming key in the realistic tradition. Modernism takes from Romanticism the idea of the intellectuality of dramatic dialogue in plays. The plays by G. Ibsen and B. Shaw were created according to the model of "intellectual drama" created by A. S. Pushkin. Symbolism borrows from Romanticism a symbol as a means for the manifestation of the Absolute, the musical character of images and their sculptural plasticity. The research materials can be used as a basis for the development of methodological guidelines.

Key words: **romanticism, artistic method, classicism, realism, symbolism, symbol**

***Н.Ю. Ланцевская,** канд. культурологии, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: detkovanu@yandex.ru*

РОМАНТИЗМ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается романтизм как литературное направление в системе художественных методов. Описываются социокультурные основы западноевропейского и русского романтизма, выделяются ключевые объединяющие черты данного направления. Анализируется связь романтизма с классицистической эстетикой в рамках таких вопросов, как характерные черты художественных образов, персонификация абстрактных понятий. Исследуется влияние романтизма на реализм и символизм как модернистское течение. Психологизм как одна из ведущих черт романтизма становится ключевой в реалистической традиции. Модернизм берет у романтизма идею интеллектуальности драматического диалога в пьесах. Пьесы Г. Ибсена и Б. Шоу созданы по разработанной А.С. Пушкиным модели «интеллектуальной драмы». Символизм заимствует у романтизма символ как средство для манифестации Абсолюта, музыкальный характер образов и их скульптурную пластичность. Материалы исследования могут быть использованы в качестве основы для разработки методических материалов по изучению истории русской и зарубежной литературы.

Ключевые слова: **романтизм, художественный метод, классицизм, реализм, символизм, символ**

Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение прикладной НИР по теме «Система целостности литературного образования в образовательных организациях общего и среднего (полного) образования» № 073-00022-23-03 от 07 ноября 2023 года (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 123110800165-2)

Романтизм как мироощущение, философия и направление в искусстве, в том числе и литературе, возникает на рубеже XVIII–XIX вв. Его основами в западноевропейской культуре становятся события Великой французской революции – промышленного и идеологического переворота, повлекшего за собой разочарование от несбывшихся чаяний, отвержение буржуазного духа действительности, отчуждение личности от общества и ее уход в мир идей, стремление сохранить свое уникальное, самобытное культурное лицо, «убежденное в высокой миссии художника, породившее культ гения» [1, с. 126] и прочее. Русский романтизм возникает чуть позже – в начале XIX в. – и имеет под собой иную почву. Романтический настрой с его глубоким вниманием ко всему индивидуальному, с его психологизмом, трагизмом одинокой личности, которая способна бросить вызов всему миру, со стремлением к вольности, освобождению от физического и духовного гнета рождается на основе Отечественной войны 1812 года. Однако, несмотря на разность социально-политических основ русского и западноевропейского романтизма, его сущность, историческая пуповина и влияние на последующие направления в искусстве остаются явными и неоспоримыми. Как показывает опыт преподавания теории и истории литературы, любое литературное направление воспринимается обучающимися как обособленное и самодостаточное, без учета причинно-следственных связей, корреляции культурных эпох. Как отмечают исследователи А.В. Святославский и О.В. Богданова, «очевидно, что принцип анализа художественных и, в частности, литературных текстов по стилевым классификациям и художественным направлениям страдает ограниченностью и в некоторой степени условностью» [2, с. 230]. Поэтому у обучающихся не формируется объемного видения литературного направления, им сложно осознать связующие нити между эстетикой разных эпох, и все литературные явления рассматриваются достаточно плоско – лишь как отвержение предыдущей художественной ступени. Этим объясняется актуальность выбранной нами темы.

Цель данной статьи – рассмотреть, как связан романтизм с предшествующими литературными направлениями, как он отражается в следующих за ним эстетических теориях. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: охарактеризовать романтизм как направление литературы; проанализировать связь романтизма с другими художественными методами, такими как классицизм, реализм, символизм.

Научная новизна: романтизм как литературное направление изучался многими учеными, среди которых основательные исследования проведены И.В. Вершининым, В.А. Луковым, Н.П. Михальской, В.С. Рабиновичем, Л.А. Рапацкой, Г.Н. Храповицкой и др. И.В. Вершинин и В.А. Луков акцентируют свое внимание на предромантических традициях, повлекших за собой сдвиги культурного тезауруса европейской культуры XVIII века. Авторы выстраивают концепцию предромантизма как самодостаточного, уникального явления переходного характера со своей картиной мира, эстетикой и художественным оформлением.

Н.П. Михальская, советский литературовед, филолог, специалист в области изучения истории литературы Англии, других стран Западной Европы, Америки, большое внимание уделяет периодизации романтического движения в разных странах.

В.С. Рабинович описывает культурный феномен романтизма в контексте его эстетической идентичности. Для нас очень ценно, что автор не ограничивается узким взглядом на эпоху романтизма, а вписывает ее в другие культурные системы, такие как Просвещение и постромантический период. В.С. Рабинович также характеризует эстетические доминанты творчества писателей-романтиков, проводя различные интертекстуальные связи.

Уникальность подхода Л.А. Рапацкой состоит в том, что романтизм исследуется искусствоведческими инструментами, которые проникают в аксиологическую сущность литературного направления как части ценностной системы культурной эпохи.

Г.Н. Храповицкая погружается в контекст эпохи романтизма посредством проведения параллелей между философскими концепциями романтической философии, романтической живописи и романической литературы. Автор внимательно исследует язык романтизма как художественного метода постижения реальности различными сферами культуры.

В целом предметом внимания названных выше ученых становится периодизация романтической эпохи в разных странах, национальные особенности направления, социально-политические и культурные предпосылки возникновения романтизма, язык романтизма как метода исследования жизни. Но мониторинг материалов показал, что вопросу о системности литературных направлений, в частности о связи романтизма с предыдущими и последующими эстетическими

теориями, уделено крайне скромное исследовательское внимание. Думается, что данная статья может послужить отправной точкой в дальнейших научных изысканиях в рамках заявленной темы.

Романтизм во многом возникает как реакция на классицистическое видение мира, с его культом рационального, упорядоченности, прямолинейности, структурности, симметрии и сбалансированности. Романтизм в противовес этому провозглашает культ чувства, причем экстатического, яростного – любви, ненависти, абсолютной свободы. Таков, например, Гяур Дж. Байрона, из-за безумной любви к жене турецкого паши Гассана впадающий в не менее безумную ярость к ее убийце. Таков Мцыри М.Ю. Лермонтова, сражающийся за свою свободу, таков герой свободолюбивой лирики А.С. Пушкина, не ищущий никакого компромисса с действительностью. Однако из классицизма романтизм берет полярность образов и состояний. Если классицизм делит мир на высокое и низкое, хорошее и плохое, не предоставляя возможности героям эволюционировать и переживать какие-либо душевные изменения, то романтизм, хоть и демонстрирующий динамику противоречивости внутренней жизни личности, все так же раздваивает мир на два лагеря – добро и зло, красота и уродство, ночь и день. Здесь можно вспомнить красоту и молодость романтических героинь (красавица Лейла Дж. Байрона, очаровательная Берта Л. Тика, неземная Эсмеральда В. Гюго и т. д.) и противоположное этому воплощение зла – страшная старуха из «Белокурого Экберта», уродливый крошка Цахес из одноименной новеллы Э.Т.А. Гофмана и пр. Герой-романтик, проживающий активные душевные движения, не меняется, не сдвигает локус контроля извне вовнутрь себя, принимая собственную ответственность за происходящее. Классицистический Рок продолжает довлеть над героем-романтиком, и это является отражением связи с эпохой античности, где берет свое начало классицизм.

Отдельно рассмотрим такой пример полярности романтических образов, как противопоставление ночи и дня. Наиболее ярко эта противоположность проявлена в «Гимнах к ночи» Новалиса (Г. фон Офтеердингена). День для романтика – это время оков, цепей, страданий, слез, тоски, творческой и даже физической смерти. Днем романтик находится во власти реальности, ее удушающих ограничений, упрощений, сведения духовной жизни к нулю. Однако с наступлением ночи все меняется. Ночь – это освобождение, парящий дух, творчество и вдохновение, рождение заново, стирание границ между миром живых и мертвых, это время любви и самоутверждения.

Из сентиментализма романтизм берет ориентацию на внутренний мир человека, на его чувства, культу природы, практику ухода от действительности в интимный мир. Можно сказать, что двоемирие романтизма – это выращенное из семени сентиментализма бегство героя от действительности.

Влияние романтизма на реализм неоспоримо. Психологизм, проявленный в размышлениях героя об устройстве мира, его законах, судьбе, в саморефлексии, философичность – то, что зачато сентиментализмом и выпестовано романтизмом – плотно входит в реалистическую эстетику. Романтизм отвергается реализмом, на смену всему индивидуальному и экстатическому приходит типичное, знакомое большинству, но при этом реализм продолжает опираться на одну из ключевых черт, разработанных романтизмом – глубокое внимание к внутреннему миру человека, продолжает разрабатывать тему отчуждения. Только это уже не романтическое отчуждение личности от общества, это реалистическое отчуждение человека от общества и самого себя. Отсюда такая жажда героев реализма к познанию смысла жизни, своего места в нем.

Отзвук романтического мировосприятия находим и в реалистической прозе А.И. Куприна – в трагедии одиноких, отчужденных от общества личностей, в накале, как отмечают И.И. Тарасова и Н.Л. Федченко, «внешне невидимых страстей и потрясений личности» [3, с. 611]. Олеся, Юра Ромашов, герой «Гранатового браслета» входят в жизнь с открытым, уязвимым сердцем, в глубокой связи с природой, но отвергаются социумом и, более того, подвергаются разрушению. Образ Олеси наделен поистине романтическими чертами – уникальный характер, духовность, тесная связь с природой, отвергнутость обществом, культ чувства. Образ Желткова также отмечен яркими романтическими чертами – отчужденность, любовь к уединению, поглощенность чувством, страдание. Конечно, А.И. Куприн рисует свои романические образы уже как реалист, показывая уничтожение не просто героя, но целой системы, состоящей из единства Творца, природы и человека.

Ретроспективно обозревая историю литературы, мы понимаем, что классицизм также содержит в себе зачатки подобных размышлений о жизни. В этом вопросе один из наиболее ярких примеров – У. Шекспир с его доромантическими трагедийными страстями и размышлениями о смысле бытия.

Еще одно продолжение романтизма в последующих художественных направлениях проанализируем на примере драматургии А.С. Пушкина. Как отмечают исследователи драматического наследия А.С. Пушкина, великий поэт создает совершенно особого рода произведения для сцены – они не сценичные, по словам С.П. Бонди, «чем-то непохожие на обычные театральные пьесы и требующие какого-то необычного подхода к ним со стороны актеров» [4, с. 192]. Пьесы обращены к интеллекту зрителя, его разуму, а не к душе и эмоциям (как в бытовавшей традиции). Как отмечает исследователь Е.С. Шевченко, «меняется характер взаимодействия между сценой и зрителем» [5, с. 78]. В своих трагедиях автор призывает читателя или зрителя не к сопереживанию, а к совместному размышлению над происходящим. И чтобы читатель не отвлекался на эмоции, А.С. Пушкин выводит все основные события пьесы из поля зрения – они происходят за сценой, увеличивая интеллектуальную нагрузку на зрителя. Например, гибель таких героев, как Моцарт или Борис Годунов. Этот вид «интеллектуальной драмы» будет развит Г. Ибсеном и Б. Шоу.

И в то же время сам А.С. Пушкин признавал влияние трагедий классицизма на свое творчество. Так, например, исследователь К.М. Захаров в своей работе «К проблеме циклизации «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина» отмечает: «В болдинский период Пушкин сохраняет сильное шекспировское влияние. Об этом свидетельствует уже то, что в ноябрьском письме М.П. Погодину он подчеркивает удачные места его пьесы: «Что за прелесть сцена послов! Как вы поняли русскую дипломатику! А вече? А посадник? А князь Шуйский? А князья удельные? Я вам говорю, что это все достоинства – Шекспировского»» [6, с. 304].

Еще одно влияние классицизма на романтизм – персонификация абстрактных понятий. Для примера приведем образ ведьмы Печали, которой служил главный герой из знаменитого стихотворения С.Т. Кольриджа «Ворон». В этом же стихотворении немало образов-символов: Ворон, Лесоруб, Смерть. В западноевропейском романтизме часто встречаются такие символы, как роза – символ любви, ночь – символ иррационального, алогического состояния души [7]. В русском романтизме одним из центральных был образ-символ моря как символ свободы, воли, силы, к которой человек стремится, но которую ему невозможно обуздать. Вспомним элегию «Море» В.А. Жуковского: герой любуется морем, его мощью, тем, какое оно бывает разное, то смиренное, тихое, то безумное, разрушающее, то открытое, то загадочное, но в любом случае непостижимое и непокоренное. Или стихи А.С. Пушкина, в которых образ моря представлен как стихия жизни [8]: стихотворения «Земля и море» (1821), «К морю» (1824), «Буря» (1825). Море для А.С. Пушкина – это символ непокорности, свободы, мятежной энергии.

Стремление романтизма к символизации мира будет охотно подхвачено стилями модерна, в частности символизма. Интересна мысль исследователя И.Е. Светлова о схожести влияния романтизма и символизма на эстетический облик эпохи XX века: «Романтизм и символизм активно и своеобразно повлияли на судьбу интегративных процессов в европейском искусстве. Они вошли в его мир под знаком увлечённого созидания европейского пространства. Высвечивая красоту и неповторимость национального, они одновременно в разных ракурсах преодолевали географические, социальные, психологические барьеры, препятствующие обретению европейской культурой динамизма и духовной свободы» [9, с. 103]. Любопытно, что и для романтизма, и для символизма символ был не средством познания мира идеального, некоего Логоса, а утверждение этого самого Логоса.

Романтические мотивы XIX века привлекали художников слова XX столетия. Символисты вдохновлялись музыкально-символической образностью В.А. Жуковского, его «страстными» балладами, меланхоличностью, атмосферой предчувствия и прочим. Как отмечает А.С. Янушкевич, Александр Блок почитал В.А. Жуковского за своего первого учителя и вдохновлялся «туманной» эстетикой его лирики и лироэпики. А Владимир Соловьев элегию Жуковского «Сельское кладбище» назвал «началом истинно человеческой поэзии в России» [10]. Осип Мандельштам заимствовал у К. Батюшкова пластичность, телесность образов.

Романтизм как литературное явление вполне конкретен, имеет свои специфические черты, объясним социально-политическими и философскими основами своего времени и в некотором роде связан пуповиной с классицизмом. И как мироощущение, как идеализм в человеческих намерениях, взглядах на действительность романтизм обретает культурную вечность, становясь частью последующих художественно-эстетических программ.

Романтическое мироощущение становится основой духовности эпохи реализма. Более того, заложенная романтизмом традиция эмоционального сближения людей, веры в смерть как продолжение жизни и как сладостного избавления от страданий, традиция обращать внимание на душевные движения личности – все это прочным каркасом войдет во вторую половину XIX века, в XX век и продолжится в XXI. Это аргументированно показал французский историк, автор работ по истории повседневности Ф. Арьес, исследовавший эволюцию жизненных ценностей западноевропейского общества через призму восприятия смерти людьми разных эпох [11].

Материалы данного исследования могут послужить основой для разработки методических приемов и рекомендаций для изучающих историю русской или зарубежной литературы эпохи романтизма.

Библиографический список

1. Пахсарьян Н.Т. Французский романтизм и генезис массовой литературы. *Вестник культурологии*. 2022; № 3 (102).
2. Святославский А.В., Богданова О.В. Социалистический реализм: между классицизмом и романтизмом. *Вестник РХГА*. 2022; № 1.
3. Тарасова И.И., Федченко Н.Л. Своеобразие творческого метода А.И. Куприна: «Смешение» реализма и романтизма. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81).
4. Бонди С.М. Драматургия Пушкина. *О Пушкине: Статьи и исследования*. Москва: Художественная литература, 1978: 169–241.
5. Шевченко Е.С. Интеллектуальная драма Николая Евреинова. *Вестник СамГУ*. 2015; № 7 (129).

6. Захаров К.М. К проблеме циклизации «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2022; № 3.
7. Левочский С.С. Символ Ночи в немецком романтизме. *Вестник Московского университета.* Серия 7: Философия. 2016; № 2.
8. Ашырмырадова Г. Символическое значение образа моря в стихотворениях А.С. Пушкина. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 12.
9. Светлов И.Е. Романтизм и модерн в художественной интеграции. *Современная Европа*. 2004; № 4 (20).
10. Янушкевич А.С. Путешествие в страну романтизма: новые подходы к изучению русского романтизма первой трети XIX века. *Филологический класс*. 2004; № 12.
11. Арьес Ф. *Человек перед лицом смерти*. Москва: Прогресс-Академия, 1992.

References

1. Pahsar'yan N.T. Francuzskij romantizm i genezis massovoj literatury. *Vestnik kul'turologii*. 2022; № 3 (102).
2. Svyatoslavskij A.V., Bogdanova O.V. Socialisticheskij realizm: mezhdu klassicizmom i romantizmom. *Vestnik RHGA*. 2022; № 1.
3. Tarasova I.I., Fedchenko N.L. Svoeobrazie tvorcheskogo metoda A.I. Kuprina: «Smeshenie» realizma i romantizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81).
4. Bondi S.M. Dramaturgiya Pushkina. *O Pushkine: Stat'i i issledovaniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1978: 169-241.
5. Shevchenko E.S. Intellektual'naya drama Nikolaya Evreinova. *Vestnik SamGU*. 2015; № 7 (129).
6. Zaharov K.M. K probleme ciklizacii «Malen'kih tragedij» A.S. Pushkina. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2022; № 3.
7. Levochskij S.S. Simvol Nochi v nemeckom romantizme. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 7: Filosofiya. 2016; № 2.
8. Ashyrmyradova G. Simvolicheskoe znachenie obraza morya v stihotvoreniyah A.S. Pushkina. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 12.
9. Svetlov I.E. Romantizm i modern v hudozhestvennoj integracii. *Sovremennaya Evropa*. 2004; № 4 (20).
10. Yanushkevich A.S. Puteshestvie v stranu romantizma: novye podhody k izucheniyu russkogo romantizma pervoj treti XIX veka. *Filologicheskij klass*. 2004; № 12.
11. Ar'es F. *Chelovek pered licom smerti*. Moskva: Progress-Akademiya, 1992.

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-529-531

Liu Yang, *postgraduate, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: 497719778@qq.com*

PROVERBS ABOUT SUMMER IN THE RUSSIAN LANGUAGE: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT. The article presents a study of proverbs about summer in the Russian language from the point of view of the linguocultural aspect. Proverbs, which contain all the historical experience, views, customs of the Russian people, shed light and help to reveal the worldview experience, moral values and the essence of national traits. Solving the problems of analyzing the concepts of linguoculturology and the linguoculturological aspect, selecting and interpreting proverbs about summer from dictionaries of proverbs and sayings of the Russian language, allows achieving the goal of the study and confirm that proverbs in their unchanged form represent a system of images that capture the collective ideological ideas of the ancestors used currently. When preparing the material to describe the linguocultural aspect, the method of continuous sampling from dictionaries of proverbs and sayings of the Russian language on a given topic is used. The selected Russian language proverbs about summer allowed to draw a conclusion about the behavioral characteristics of the Russian people during the summer period. Thus, it was important for people to comply with the deadlines for field work and prepare for winter. Labor was given a large role, and the harmful effects of laziness and idleness were described. That is why there are few summer proverbs regarding the theme of the holiday, and all significant dates, one way or another, are associated with time ranges for work. In the proverbs about the summer of the Russian language, there is also a place for reflecting natural phenomena, predictions and signs, comparison and contrast with other seasons. In terms of language, proverbs can change over time (some become obsolete, others appear). In the modern world, some outdated proverbs are no longer entirely understandable to the Russian people due to the revision of values and the real response to eventual reality. New proverbs do not come into use so quickly; their textbook base is sometimes insufficient. The functioning of proverbs in the dynamics of development is also important in the study of the paremiological composition of the Russian language as a source of national cultural heritage.

Key words: **linguoculturology, mentality, proverbs about summer, Russian language, linguoculturological aspect**

Лю Ян*, аспирант, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, E-mail: 497719778@qq.com*

ПАРЕМИИ О ЛЕТЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлено исследование паремий о лете в русском языке с точки зрения лингвокультурологического аспекта. Паремии, в которых заключен весь исторический опыт, взгляды, обычаи русского народа, проливают свет и помогают раскрыть мировоззренческий опыт, нравственные ценности и сущность национальных черт. Решение задач по анализу понятий лингвокультурологии и лингвокультурологического аспекта, выборке и интерпретации паремий о лете из паремиологических и толковых словарей русского языка позволяет достичь цели исследования и подтвердить, что паремии в своем неизменном виде представляют систему образов, в которых запечатлены коллективные мировоззренческие представления предков, используемые в настоящее время. При подготовке материала для описания лингвокультурологического аспекта использовался метод сплошной выборки из паремиологических и толковых словарей русского языка по заданной тематике. Отобранные паремии русского языка о лете позволили сделать вывод о поведенческой характеристике русского народа в летний период. Так, для людей важным являлось соблюсти сроки проведения полевых работ и подготовиться к зиме. Большая роль отводилась труду, описывалось пагубное влияние лености и празднества. Именно поэтому летних паремий меньше в части темы праздника, а все знаменательные даты так или иначе связывают с временными диапазонами для трудовой деятельности. Нашлось в паремиях о лете русского языка место и для отражения природных явлений, предсказаний и примет, сравнения с другими сезонами. В плане языка паремии могут изменяться во времени (одни устаревают, другие появляются). В современном мире некоторые устаревшие паремии уже не совсем понятны русскому народу в связи с пересмотром ценностей, реального отклика событийной действительности. Новые паремии входят в обиход не так быстро, их хрестоматийная база иногда недостаточна. Функционирование паремий в динамике развития также важно в изучении паремиологического состава русского языка как источника национально-культурного наследия.

Ключевые слова: **лингвокультурология, ментальность, паремии о лете, русский язык, лингвокультурологический аспект**

Актуальность исследования откликается на современный запрос возрастающего интереса к относительно новой научной дисциплине – лингвокультурологии, а в частности к изучению паремиологического состава русского языка с целью выявления культурного и языкового менталитета в обозначенных национальных единицах, выявления их действительного применения в обиходе и необходимости корректировки существующих исследований с поправкой на современную составляющую.

Целью данной статьи является исследование паремий о лете в русском языке с точки зрения лингвокультурологического аспекта. В соответствии с обозначенной целью решались задачи по анализу понятий лингвокультороологии и лингвокультурологического аспекта; выборке и интерпретации паремий о лете из паремиологических и толковых словарей русского языка.

В исследовании использовался метод сплошной выборки из паремиологических и толковых словарей русского языка по заданной тематике.

Теоретическая значимость проведенной работы позволила сделать вывод о поведенческой характеристике русского народа в летний период, что может быть применено на практике для расширения теоретической базы знаний студентов в процессе образования, а также приводит к пониманию необходимости внедрения современного материала о паремиях русского языка в процесс обучения.

Отрасль, образовавшаяся на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые закрепились в языке, получила название лингвокультурологии [1]. Как видим из определения, с помощью языка происходит раскрытие культуры и менталитета народа. В лингвокультурологии под культурой понимают произведения искусства, способы познания мира, мате-

риальные и духовные ценности, мировоззрение и нормы нравственности, лежащие в основе поведения людей. Лингвокультурология решает задачи описания и изучения взаимоотношений языка с культурой, национальным менталитетом, этносом. Объектом изучения в лингвокультурологии является языковая картина мира, предметом – слова и выражения, которые её интерпретируют (ключевые слова и концепты (базовые национальные единицы) русской культуры). Предметом лингвокультурологии является изучение и описание семантики языковых знаков в их живом употреблении, которое формируется на основе взаимодействия языка и культуры [2].

Одной из направленностей лингвокультурологии является понимание языка не только как способа общения и познания, но и с точки зрения культурного кода нации. При помощи концептов, через язык человек получает большую часть информации. Концепт заключает не столько мышление носителей языка, сколько «ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре» [3]. Через язык происходит понимание национальных особенностей, присущих народу, от древности до современности. Культурные представления людей вылились в различный материал, среди которого значимую ценность представляют фразеологизмы, пословицы и поговорки, в том числе и паремии. Данные лингвокультурологические единицы содержат в себе систему образов, в которых запечатлены коллективные мировоззренческие представления предков, которые мы используем и сегодня. И правда – в пословицах и поговорках отражена вся мудрость народа, его житейский опыт, которые передавались на протяжении веков, не претерпевая изменений. Невозможно исказить смысл устойчивых выражений, они просто могут выйти из обихода и забыться, но не потерять своего истинного значения, хотя некая трансформация все же возможна, но потери смысла при этом не происходит.

В настоящее время существуют разные отношения к понятиям «пословица» и «поговорка»: одни ученые пытаются их разделить, другие же не видят для этого принципиальных поводов в силу близости понятийного аппарата в понимании людей [4]. В данной работе и мы не будем разделять понятия «пословица» и «поговорка» и применим термин «паремия», который в общем понимании обозначает совокупность пословиц и поговорок. Паремиологический фонд русского языка хранит и транслирует культурные ценности русского народа, служит для формирования лингвокультурологической личности и её национальной презентации в мировом сообществе.

Тематика паремий касается различных сфер человеческой жизни: работа, дом, семья, еда, отношения, материальное положение, религия, природа, времена года, праздники и другие. В статье применим лингвокультурологический подход при изучении паремий о лете с целью выявить специфику ментальности русского народа (качеств личности (способности, черты характера и др.)) и содержание духовного мира (идеи, установки, представления и др.), подсознательного, архетипического проявления системы ценностей и установок этноязыкового сознания. Ментальность возможно увидеть в процессе изучения семантики паремий русского языка. Лингвокультурологический анализ паремий в русском языке позволяет понять особенности картины мира, ценностные установки русского народа, раскрыть смыслы, передающиеся из поколения в поколение.

В своем исследовании мы опирались на научные труды по лингвокультурологии и паремиологии А.А. Леонтьева, Н.И. Толстого, В.М. Мокиенко, Б.М. Савицкого, В.Н. Телии, Е.И. Зиновьевой, В.А. Масловой, В.В. Красных, Г.В. Токарева, Р.Х. Хайрулиной, Н.Ф. Алефиренко, Г.А. Лисицыной, Е.И. Селиверстовой, В.В. Воробьева, Д.Б. Гудкова и других.

Материалом для исследования послужили русские толковые и паремиологические словари («Народная сельскохозяйственная мудрость в пословицах, поговорках и приметах» Алексея Сергеевича Ермолова [5]; «Словарь русских пословиц и поговорок» Власа Платоновича Жукова [6]; «Русские пословицы и поговорки» Рыбниковой Марии Александровны [7]; «Пословицы русского народа» (сост. Владимир Иванович Даль); «Народный месяцеслов: Пословицы, поговорки, приметы, присловья о временах года и о погоде» (сост. Георгий Дмитриевич Рыженков) [8]; «Русские пословицы и поговорки» (сост. Катерина Геннадьевна Берсеньева); «Большой словарь русских поговорок» с участием Валерия Михайловича Мокиенко; «Русские народные пословицы и притчи» Ивана Михайловича Снегирёва; «Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках»; «Сборник русских пословиц и поговорок» Иакинфа Иллюстрова [9]; «Русские пословицы и поговорки» под редакцией Владимира Прокопьевича Аникина [10] и другие), из которых отобрано 453 паремии, соответствующие заданным тематикам, причем повторяющиеся в словарях паремии в выборку не включались.

В работе паремии о лете в русском языке классифицировались по тематикам. К паремиям о лете относится широкая интерпретационная сфера: сюда входят как прямые значения слова «лето», так и косвенные; полевые работы и другой труд; природа и ее явления с предсказаниями; праздники и присущая им атрибутика; сравнение и противопоставление другим сезонам. Для русских людей лето – это одно из самых теплых четырёх времён года, между весной и осенью, характеризующееся наиболее высокой температурой окружающей среды. Лето – это красивое, теплое и даже жаркое время года в жизни русских людей, благодатная пора и время для земледельческих работ.

Непосредственно количество паремий, содержащих слово лето, составило 160. В выборку вошли все паремии, где встречалось слово «лето», например: красное лето никому не надокучило; дважды лето не живёт; худо лето, коль солнца нету; в Сибири лето, как лето, а зима – тринадцать месяцев; август лето кончает; лето устали не знает; красно лето – зелёный покос; лето – рай для бедного; лягушка квакает – значит, лето; лето родит, а не поле и др.

Тематика полевых работ и труда наиболее выражена в паремиях о лете, так как русский народ готовился к предстоящей зиме. На заданную тему было выявлено 111 паремий, например: летом работай до поту – зимой не будешь знать заботы; летом трудишься – зимой веселишься; летом поработаешь – на зиму заработаешь; летом добываешь – зимой сытым бываешь; летом готовятся к зиме, а зимой – к лету; летом за трудом – зимой будет тёплый дом; летом хлеб собирай, зимой – навоз; лето любит хлеба растить, а зима хранить и другие. В это число вошли не только паремии со смыслом о подготовке к зиме, но и в целом про полевой труд и работу: летний день долгий – труд тяжёлый; летом одна забота: скорее закончить полевые работы; июнь – время длинных трав и сенокосов; июль косит и жнет, долго спать не дает; не топор кормит мужика, а июльская работа; в августе мужику дохнуть некогда: косить, возить, пахать и сеять, в августе баба хребет в поле гнет, да житье-то ей мед: дни короче, дольше ночи, ломота в спине, да разносол на столе и другие.

В паремиях русского языка семантическое значение «лето» подразумевает: время года, сезон; погоду; сельскохозяйственную деятельность; одушевленное существо; эмоциональное состояние и возраст. Лето для русского человека не беззаботное время года, а то время, когда необходимо трудиться (летом трудишься – зимой веселишься).

По теме природы и ее явлений с приметами выборка представлена 86 паремиями, которые несут часто поучительный характер (сюда вошли как погодные явления, так и животный, растительный мир): если летом часты зарницы – будет урожай; постоянная молния без грома (зарница) – не будет гречки, цвет подпалит; лето дождливое – зима снежная, морозная; лето сухое, жаркое – зима малоснежная, морозная; коль берёза перед ольхой лист распустит, то лето будет сухое, если ольха наперёд – мокро; в цвету трава – косить пора; много желудей на дубу – к тёплой зиме и плодородному лету; в августе смотри у полыни коренья: если побеги от кореньев толсты, то будущий год будет урожайный; дуб в августе желудями богат – к урожаю и т. д. Как показывают перечисленные паремии о лете в русском языке, от погоды и связанных с ней примет зависит результат работы русского человека.

Праздники и присущая им атрибутика в паремиях о лете больше связаны с полевыми работами и приметами, поэтому тематика выражена неярко и составила выборку из 53 паремий: от Троицы до Успения хороводов не водят; не отсеялся до Афанаса – не поешь хлеба до Спаса; коли до Ивана просо в ложку, то будет и в ложке; до Ильи мужик купается, а с Ильи с рекой прощается; пришёл Спас – всему час: плоды зреют; на первый Спас святи колодцы, святи венки хлебные; Борис и Глеб – поспел хлеб; До Петрова взорать, до Ильина заборонить, до спаса засеять; Пророк Илья лето кончает, жито зажинает и др.

Лето сравнивается с другими сезонами. По данной теме отобрано 108 паремий: лето идет вприпрыжку, а зима – вразвалку; дождливое лето хуже осени; лето для старания, а зима для гуляния; июль – хоть разденься, а декабрь – потеплей оденься; летом – пыль, зимою снег одолевает; лето подобно раю, зима – аду; лето со снопами, осень с пирогами; дождливое лето не осени чета; в августе – капуста, в марте – осетр; май творит хлеба, а июнь – сено; на зимний стол август готовит разносол; летние дни полны делами – осенью гумны полны снопами; июль – макушка лета, декабрь – шапка зимы и др.

Многие паремии о лете в основном знакомы и понятны русскому народу, кто близок к земле, сельскохозяйственным, полевым и садовым работам (жители деревень, дачники, садоводы и т. п.). Сегодня употребляются в речи только самые ёмкие и точные из них. В свою очередь, в городской среде уже появляются совсем другие ценности, и ментальность народа претерпевает изменения. На смену приходят новые паремии о лете, которые отличаются от старинных пословиц и поговорок чаще слогом, а не смыслом. Например, и в современных пословицах и поговорках люди, думая о лете в период долгожданного отпуска как о времени отдыха, не отпускают мысли о труде: лето – это маленькая жизнь; после летнего отдыха надо брать отпуск, чтобы отдохнуть; чтобы летом у моря морскую звезду изображать, надо осенью и зимою рабочей лошадке подражать; только летом горожанин понимает жителя деревни; началось лето в Африке; хорошо зимой мечтать, как будешь летом загорать [11].

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что наибольшее количество паремий о лете в русском языке связано с образом полевых работ и труда, подготовкой к зиме, а вот праздники для лета были редки и связаны по большей части с различными сторонами той же трудовой деятельности русского народа. К чертам русского национального менталитета, отраженного в паремиях о лете, можно отнести определенные стереотипы в восприятии окружающего мира, в оценке жизненных ситуаций, в переосмыслении сущности явлений, в реакции на происходящие вокруг изменения и события, способность преодолевать трудности, религиозность, стойкость, терпеливость, способность к мобилизации внутренних сил, русскую смекалку и другие. Пословицы и поговорки выполняют

часто назидательную функцию, содержат народную мудрость, нормы и правила поведения, советы и рекомендации. Через лингвокультурологический анализ паремий о лете мы можем лучше понять ментальность народа, специфические черты русской картины мира, что в очередной раз доказывает важность в изучении паремиологического состава русского языка как источника национально-культурного наследия. Материалы исследования могут быть использованы в преподавании русского языка, процессе перевода, составлении учебного тематического лингвокультурологического словаря.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Телия В.Н. Основные постулаты лингвокультурологии. *Филология и культура*: материалы II Международной конференции: 4.3. Тамбов, 1999: 14–15.
3. Балова И.М., Кремшокалова М.Ч. *Философские и нравственные концепты в русских и кабардинских паремиях*. Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых, 2009.
4. Мартынова А.Н. *Пословицы. Поговорки. Загадки*. Москва: Современник, 1986.
5. Ермолов А.С. *Народная сельскохозяйственная мудрость в пословицах, поговорках и приметах*. Составитель О.А. Платонов. Москва: Институт русской цивилизации, 2013.
6. Жуков В.П. *Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1 200 пословиц и поговорок*. Москва: Русский язык, 1991.
7. Рыбникова М.А. *Русские пословицы и поговорки*. Издательство Академии Наук СССР: Москва, 1961.
8. *Народный месяцеслов: Пословицы, поговорки, приметы, присловья о временах года и о погоде*. Составитель Г.Д. Рыженков. Москва: Современник, 1992.
9. Иакинф Иллюстров. *Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках. Сборник русских пословиц и поговорок*. Составитель И.Н. Кузнецов. Москва: Русская цивилизация, 2019.
10. *Русские пословицы и поговорки*. Москва: Художественная литература, 1988.
11. *Лучшие пословицы о лете: народные и современные*. Available at: https://fb.ru/article/286549/luchshie-poslovitsyi-o-lete-narodnyie-i-sovremennyie

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
2. Teliya V.N. Osnovnye postulaty lingvokul'turologii. *Filologiya i kul'tura*: materialy II Mezhdunarodnoj konferencii: 4.3. Tambov, 1999: 14-15.
3. Balova I.M., Kremshokalova M.Ch. *Filosofskie i nravstvennye koncepty v russkih i kabardinskih paremiyah*. Nal'chik: Izdatel'stvo M. i V. Kotlyarovyh, 2009.
4. Martynova A.N. *Poslovicy. Pogovorki. Zagadki*. Moskva: Sovremennik, 1986.
5. Ermolov A.S. *Narodnaya sel'skohozyajstvennaya mudrost' v poslovicah, pogovorkah i primetah*. Sostavitel' O.A. Platonov. Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2013.
6. Zhukov V.P. *Slovar' russkih poslovic i pogovorok: Okolo 1 200 poslovic i pogovorok*. Moskva: Russkij yazyk, 1991.
7. Rybnikova M.A. *Russkie poslovicy i pogovorki*. Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR: Moskva, 1961.
8. *Narodnyj mesyaceslov: Poslovicy, pogovorki, primety, prislov'ya o vremenah goda i o pogode*. Sostavitel' G.D. Ryzhenkov. Moskva: Sovremennik, 1992.
9. Iakinf Illyustrov. *Zhizn' russkogo naroda v ego poslovicah i pogovorkah. Sbornik russkih poslovic i pogovorok*. Sostavitel' I.N. Kuznecov. Moskva: Russkaya civilizaciya, 2019.
10. *Russkie poslovicy i pogovorki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1988.
11. *Luchshie poslovicy o lete: narodnye i sovremennye*. Available at: https://fb.ru/article/286549/luchshie-poslovitsyi-o-lete-narodnyie-i-sovremennyie

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 811.111:81-139, 811.111'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-531-535

Makhrakova A.V., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: alexa.makhrakova@gmail.com*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF US-JAPAN MILITARY-POLITICAL ALLIANCE IN THE US MEDIA. Since the 1960s, Japan has maintained a close military-political alliance with the United States. But despite the long history of this alliance, public opinion polls on the attitudes of the US residents towards it show a decline in support once in a while. The author assumes that it is news media that have an effect on public opinion. With the employment of corpus linguistic software LanscBox, the study conducts an inductive frame analysis of the US press coverage of the military-political relations between the US and Japan in 2013, in which it combines principles of qualitative and quantitative analytical approaches. Two main types of frames were identified. On the one hand, the US administration tends to prove its readiness to protect the interests of Japan. On the other hand, negative coverage of the situation in the Asia-Pacific region creates a frame of dangerous image of the alliance between the US and Japan.

Key words: **framing, framing devices, Treaty of mutual cooperation and security between Japan and the United States of America, corpus linguistics, coverage of Japan, US media discourse**

А.В. Махракова*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: alexa.makhrakova@gmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА США И ЯПОНИИ В СМИ США

С 1960-х гг. Япония сохраняла тесный военно-политический союз с США. Но, несмотря на долгую историю этого союза, опросы общественного мнения об отношении к нему американцев периодически показывают снижение уровня поддержки. Можно предположить, что на общественное мнение оказывают влияние средства массовой информации. В статье рассматривается вопрос характера освещения (фрейминга) военно-политических отношений между США и Японией со стороны СМИ в 2013 году с целью выявить лингвистические факторы влияния СМИ на общественное мнение. Автор использует метод фрейм-анализа с применением технологий корпусной лингвистики. Фрейминг новостных сюжетов о Японии позволил выявить, с одной стороны, настойчивое желание администрации США доказать свою готовность к защите интересов Японии, а с другой – создание опасного характера этого союза со стороны СМИ за счет негативного освещения ситуации в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Ключевые слова: **фрейминг, приемы фреймирования, Договор о взаимном сотрудничестве и безопасности между США и Японией, корпусная лингвистика, освещение Японии, медиадискурс США**

Министерство иностранных дел (МИД) Японии ежегодно организовывает опрос общественного мнения о восприятии Японии другими государствами. В ряде стран опрос проводится раз в три–четыре года. Но в США он проходит почти ежегодно с 1960 года, что доказывает высокую заинтересованность японского правительства мнением США. В опросе участвуют две группы: «широкая общественность» и «лидеры общественного мнения». По результатам опроса 2013 г., в обеих группах при оценке необходимости сохранения американо-японского Договора о безопасности (респонденты должны были оценить утверждение «THE U.S. SHOULD MAINTAIN THE JAPAN-U.S. SECURITY TREATY») было отмечено заметное снижение поддержки: с 89% в 2012 году до 67% в группе «широкой общественности» и с 93% до 77% в группе «лидеров» [1]. В корпусе новостей о Японии за 2013 год, сформированном автором статьи, тема международных отношений была на втором месте по освещению после новостей экономической направленности [2]. При этом сам договор или отсылки на него упоминаются 46 раз в 20 из 59 статей и текстов политических ток-шоу о международных отношениях, что составляет 37%. Это говорит о достаточно высокой степени обеспокоенности данной проблемой.

Поскольку большинство жителей США по-прежнему получают значительный объем информации о Японии через телевидение и газеты (МИД Японии), можно предположить, что причиной изменения отношения рядовых американцев к Японии стали особенности лингвистической репрезентации со стороны СМИ.

Для анализа, того, как сюжеты и события, освещаемые в СМИ, оцениваются и интерпретируются, нередко прибегают к концепции фреймирования (фрейминга).

Цель настоящей статьи состоит в определении типа фреймирования Договора о взаимном сотрудничестве и безопасности между США и Японией, вы-

зывающего снижение позитивного портрета Японии. Задачи исследования: выявить характерные приемы фреймирования и аргументации, установить основные лингвистические особенности, с помощью которых в американских СМИ создается определенный образ модели сотрудничества США – Японии.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью категории «образ Японии» после 90-х гг. XX века. Значимым является исследование выявленных языковых средств в свете изучения способов формирования общественного сознания и манипуляции им.

Научная новизна данной работы обусловлена тем, что впервые исследуются лингвистические способы репрезентации образа Японии методом фрейм-анализа с использованием корпусных технологий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что описание категории «образ (государства)» через анализ вербализующих ее языковых единиц с использованием методов корпусной лингвистики расширяет и дополняет арсенал исследовательских методик, используемых в социолингвистике, психолингвистике, лингвокультурологии.

Для целей нашего исследования был создан корпус, включающий тексты статей и тексты радио- и телевизионных программ следующих издательств и каналов: The New York Times, The Washington Post, Fox News, CNN, MSNBC и NPR.

Для идентификации и анализа фреймов мы объединили инструменты корпусного и когнитивно-дискурсивного подходов. В качестве ключевых слов были использованы следующие леммы: *treaty, security, alliance, defen** (**знак «*» (звездочка)** позволяет искать по начальному или конечному сегменту слова). На первом этапе стратегические фрагменты текста были выбраны с помощью корпусного лингвистического программного обеспечения LancasterBox. Следующий этап качественного анализа заключался в кодировании отобранных фрагментов текста с целью выделения приемов фреймирования (эксплицитно выраженных лексических элементов текста) и приемов аргументации (имплицитных причинно-следственных связей высказываний). Метод выявления фреймов путем кодирования был разработан Б. ван Горпом [3], а вслед за ним дополнен У. Гамсоном и А. Модилияни [4]. Согласно их объяснению, при объединении в контексте единой сюжетной линии приемы фреймирования и приемы аргументации отображают заложенные в тексте фреймы, или фрейм-наборы, позволяющие понять, как интерпретируется и репрезентуется в СМИ определенная проблема или тема.

В этой статье мы остановимся подробно только на приемах фреймирования, поскольку именно к ним относятся исследуемые нами лингвистические факторы влияния.

Отметим, что к приемам фреймирования, помимо пяти основных (метафор, исторических примеров, крылатых фраз, изображений и визуальных образов), относят также темы и подтемы, акторов, действия и обстановку, линии рассуждений, причинно-следственные связи, контрасты, выбор лексики, источники, количественные и статистические данные, диаграммы и графики, призывы. Все эти приемы вносят вклад в повествовательную и риторическую структуру текста [4].

Типы заголовков/подводок к видеосюжету

В заголовках статей, в которых упоминаются Договор о взаимном сотрудничестве и безопасности между США и Японией либо военные обязательства США по отношению к Японии, поднимаются следующие темы: пересмотр основных принципов оборонной политики, усиление военной составляющей в системе обеспечения национальной безопасности Японии, рост военной мощи Китая, обострение японо-китайских территориальных споров, действия китайских властей в воздушном пространстве и акваториях Восточно-Китайского и Южно-Китайского морей, передислокация американской военной базы на острове Окинава, эффективность мер, предпринимаемых со стороны администрации Японии по восстановлению экономики, назначение Кэролайн Кеннеди в качестве посла США в Японии. Провокационные действия со стороны Северной Кореи в адрес Японии нередко упоминаются в ряде статей или репортажей, но редко выносятся в заголовки или лиды, в отличие от действий со стороны Китая.

Персоналии

Наиболее частыми фигурами, упоминаемыми в анализируемых статьях, выступают лидеры стран, действующие на момент 2013 года: президент США Барак Обама (38) и премьер-министр Японии Синзо Абэ (87), Кэролайн Кеннеди (17), дочь 35-го американского президента Джона Фицджеральда Кеннеди, ставшая первой в истории женщиной-послом США в Японии, министр обороны США Чак Хейгел (5), вице-президент США Джо Байден (9) (цифра в скобках обозначает количество вхождений в корпус). Можно предположить, что использование для описания действий Японии в медиадискурсе только имени премьер-министра Японии Синзо Абэ обусловлено склонностью и СМИ, и общественного сознания создавать «представление о целой стране и культуре по одной ее части – лидеру» [5, с. 126].

Подбор экспертов для обсуждения вопросов, связанных с Японией, свидетельствует о серьезном отношении к теме: Шила Смит, Курт Кэмпбелл, Ян Артур Бреммер, Пол Энтони Гигот, Мартин Фэклер, Энтони Кун, Тамзин Бут, Майкл Кучек. Все эксперты – это люди, обладающие весомым статусом в сфере политики или журналистики; они имеют большой опыт работы с Японией или странами АТР и действительно могут дать всестороннюю адекватную оценку сложившейся в регионе обстановке.

Географические объекты как акторы и место действия

Согласно статистическим данным корпуса, ключевыми для статей этой тематики являются такие географические объекты, как Китай (Chinese/China), КНДР (North Korea), Республика Корея (South Korea), о. Сенкаку (Senkaku), Окинава (Okinawa). Они входят в первую двадцатку ключевых слов. Примечательно, что главенствующее положение занимает лексема «острова» (islands). Конкорданс ее вхождений в корпус дает понимание, что во всех случаях речь идет о спорных для Китая и Японии территориях – Сенкаку (по-японски) / Дяоюйдао (по-китайски). Также необходимо отметить особенность называния спорных японско-китайских территорий в СМИ США. Японское название Сенкаку используется 14 раз, в то время как китайское название Дяоюйдао – только 3 раза. Можно предположить, что такая «статистическая дискриминация» косвенно свидетельствует о позиции Штатов в отношении островов и о поддержке в этом споре Японии. Хотя официально администрация США заявляет, что не занимает какой-либо определенной позиции по вопросу о том, кому в конечном итоге принадлежат эти

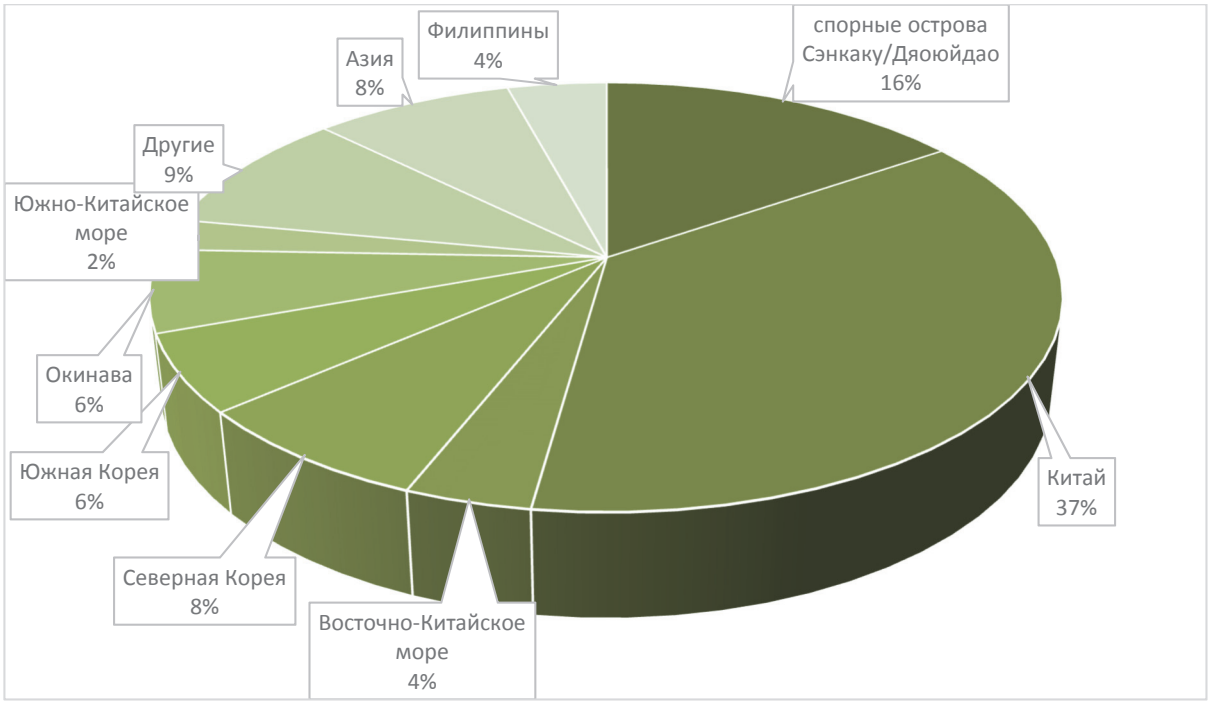


Рис. 1. Освещение наиболее частотных географических объектов в корпусе (помимо США и Японии)

острова, и призывает Японию и Китай решить существующие территориальные проблемы мирным путем [6].

В десяток ключевых слов также входит лексема «море» (sea). Анализ сочетаемости показывает, что это Восточно-Китайское (East China Sea) и Южно-Китайское моря (South China Sea). В Восточно-Китайском море расположена та самая группа спорных островов Сенкаку/Дяоюйдао. Прения же в Южно-Китайском море затрагивают большее число государств – Китай, Бруней, Вьетнам, Тайвань, Малайзию и Филиппины – и связаны с вопросами прав на эти воды и на находящиеся в них группы Парасельских островов и архипелаг Спратли. Поскольку действия КНР в районе Южно-Китайского моря характеризуются администрацией Японии как угрожающие безопасности, в качестве ответной меры Япония усиливает свою активность в Южно-Китайском море и расширяет сотрудничество в сфере безопасности с теми государствами, которые сами вовлечены в территориальные споры и обеспокоены обострением конфликта, а также со странами, которые могли бы повлиять на развитие событий, например, США, Австралией, Индией, Великобританией [7].

На рис. 1. видно, что освещение таких географических объектов, как Восточно-Китайское море, спорные острова Сенкаку/Дяоюйдао и КНР, которые в действительности являются предметом японско-китайских отношений, составляет более 55%.

Северная Корея занимает, хотя и со значительным отставанием, второе место по уровню освещения после Китая. В конкордансе ключевого слова North Korea эта страна нередко упоминается в сочетании с «ядерным оружием» (nuclear). Следует обратить внимание и на дисперсию ключевых слов по источникам. Так, Северная Корея и Пхеньян упоминаются всего в 7 источниках, а Китай и Пекин – в 19 источниках из 20.

Третье место по частоте вхождения делят между собой Окинава и Южная Корея. При подсчете вхождений в строку Окинава были включены не только название самого острова, но и такие географические объекты, как Футенма и Гуам. Вообще, упоминание Окинавы в дискурсе о военно-политическом сотрудничестве не вызывает удивления, поскольку на протяжении многих лет открытым остается вопрос о переносе американской базы Корпуса морской пехоты США Футенма с острова Окинава. В 2013 г. еще рассматривался вопрос о ее передислокации на американский Гуам.

Что касается Южной Кореи, то изучение конкорданса показывает: СМИ США говорят об этой стране преимущественно как о союзнике самих Штатов, на которого распространяются схожие обязательства по защите ее территорий, а также как о партнере Японии в противостоянии попыткам гегемонии со стороны Китая. В сущности, упоминание Филиппин и Южно-Китайского моря, которые часто используются вместе и составляют 6%, относится к этой же теме.

В группу «Другие» были отнесены географические названия, количество вхождений которых составило менее 2%. Это Европа (8), Россия (7), Израиль (7), Индия (6), Индонезия (5), Дублин (5), Иран (2), Ирак (1), Украина (1).

Таким образом, при обсуждении военно-политического сотрудничества США и Японии американские СМИ демонстрируют высокий интерес ко всему Азиатско-Тихоокеанскому региону, который всегда был для внешней политики Вашингтона критически важным с точки зрения безопасности и процветания Соединенных Штатов. Но наибольшее внимание приковывает все-таки именно проблема активизации китайского присутствия в регионе. Это позволяет предположить, что деятельность США по укреплению двустороннего военного сотрудничества со своими традиционными союзниками, Японией и Южной Кореей, и привлечению к военно-политическому сотрудничеству страны Юго-Восточной Азии и Океании направлена в первую очередь на сдерживание Китая [7].

Лингвистические средства

Из основных приемов в отобранных отрывках было обнаружено две метафоры: bedrock of civility и U.S. defense umbrella. Первая была использована непосредственно в отношении Договора и подчеркивает его фундаментальную важность для поддержания мира во всем регионе. Umbrella (зонт) относится к виду артефактных метафор и служит для создания метафорической модели «государство – это зонт», репрезентуя охранно-защитную функцию государства [8], в данном случае США, по отношению к Японии.

К такому приему, как линия рассуждения мы отнесли следующую особенность построения дискурса: высказывание негативного отношения в адрес Договора сопровождается перечислением положительных моментов сотрудничества (1), подчеркиванием готовности США защищать территорию Японии (2) либо упоминанием экономической важности Японии для Соединенных Штатов (3).

(1) *Some Japanese say they'd be better off with an independent defense policy, while the asymmetric aspect of the alliance, which requires the U.S. to defend Japan but not the other way around, has drawn detractors on the U.S. side. But political analyst Michael Cucek argues the alliance has been an unalloyed success for both parties. …. So it is vital for the United States to understand that even if the security treaty seems unfair and asymmetric, nevertheless, the benefits that have accrued from it and will accrue from it are something that the United States doesn't have to pay a yen for* [9].

(2) *China's territorial disputes with neighbors in the East and South China seas have threatened to draw in the United States because of its treaty obligations to Japan and South Korea, forcing U.S. officials to walk a fine line in some of the cases. ….. The United States considers the Senkaku Islands to be under Japanese administration and subject to the U.S. treaty obligations to defend Japan, but it does not take a position on the eventual ownership of the islands. Japan would like a firmer statement of U.S. support in the Senkaku dispute, but a joint U.S.-Japanese statement issued Thursday does not address the issue* [10].

(3) *Japan has the world's third-largest economy, and this is a job that's long been critical to American trade and business interests. …. While Japan has been a bit on the back burner diplomatically, for the last 10 or 15 years, it's coming back onto the front burner. The president has made conclusion of the so-called Trans-Pacific Partnership Free Trade Agreement a centerpiece of his second-term policy. And Japan and China are now at dagger points over the Senkaku Islands. Our security treaty with Japan, in principle, puts us in a position of possibly being drawn into a shooting war with China over these islands. So I would say Japan's pretty important* [11].

Следующий прием – прием контрастов – проявился в использовании семантико-грамматической категории личности/безличности. Кодировщики отметили такие факты: при выражении готовности сотрудничать или пользы сотрудничества отношений с Японией используются личные местоимения или отсылки на мнения экспертов (1), (2), (3); при описании же неравноправного характера Договора — безличный статус говорящего или отсутствие актора как такового (4), (5).

(1) *We are bound by treaty to support Japan* [12].

(2) *…. the United States will, if needed, defend our allies and defend ourselves* [13].

(3) *But political analyst Michael Cucek argues the alliance has been an unalloyed success for both parties* [9].

(4) *Some Japanese say they'd be better off with an independent defense policy, while the asymmetric aspect of the alliance, which requires the U.S. to defend Japan but not the other way around, has drawn detractors on the U.S. side* [9].

(5) *So it is vital for the United States to understand that even if the security treaty seems unfair and asymmetric, nevertheless…* [9].

Выбор лексики стал наиболее часто используемым приемом. Для удобства интерпретации мы разделили лексику по частям речи и роли в предложении. В этой статье остановимся на самостоятельных частях речи: личных местоимениях, прилагательных и глаголах.

Личные местоимения являются дейктическими знаками и в медиатекстах служат одним из средств регулирования отношений между автором текста и адресатом и управления этими отношениями. Используя определенные местоимения, автор или оратор получает возможность сократить дистанцию между говорящим и адресатами, чтобы завоевать их поддержку или продемонстрировать свое несогласие с той или иной позицией, дистанцировавшись от нее. В выделенных нами отрывках привлекает внимание использование местоимения «мы» в словоформах общего, притяжательного и объектного падежей (we, our, us) .

(1) ***Our*** *security treaty with Japan, in principle, puts us in a position of possibly being drawn…* [11].

(2) *BARACK OBAMA: United States will take all necessary steps to protect its people and to meet* ***our*** *obligations under* ***our*** *alliances in the region* [13].

(3) *...others have indicated about Japan prompting the President to basically say «Hey, look, these are* ***our*** *allies and we`re not going to sit here and let you talk about* **our** *allies in this manner»* [14].

(4) *...****we*** *recognize the Senkaku Islands as sovereign Japanese territory.* ***We*** *are treaty bound from* ***our*** *defense treaty with Japan, I think, from 1960, to defend those islands.* ***We*** *will…* [15].

В проанализированных случаях вхождения местоимение «мы» указывает на всю страну. Говорящий осознает свою принадлежность к данной стране и людям, мысленно объединяя присутствующих (в случае телеэфира), а также потенциальных адресатов в одну группу. Таким образом говорящий как бы стремится убедить адресатов в том, что «мы свои, мы относимся к данной группе, мы и другие члены этой группы взаимосвязаны, живем общей судьбой» [16, с. 77].

Отмечаются и случаи дистанцирования оратора от официальной позиции администрации США с помощью использования местоимения they.

(5) *I think that the U. S. is very supportive of a Japan which is a more proactive contributor to peace, if you like.* ***They've*** *certainly* ***welcomed*** *the secrecy law because I think for many decades there's been a concern that military defense information gets leaked too easily from Tokyo* [17].

Отношение Штатов к сложившемуся в регионе положению проявляется и в использовании определенных глаголов или прилагательных в позициях сказуемого или определения.

Типы фреймов

В результате кодирования и последующей интерпретации были выделены три типа фреймов, используемых при описании Договора или действий Соединенных Штатов и Японии в рамках Договора: «опасное сотрудничество», «полезное сотрудничество» и нейтральный фрейм.

Фрейм «полезное сотрудничество» представлен в текстах, активно пропагандирующих Договор, «общность ценностей и интересов, готовность сотрудничать на благо региональной безопасности, подчеркивающих ключевую значимость японо-американского союза для обеспечения мира и стабильности в регионе» [21]. Все эти действия сопровождаются настойчивыми уверениями в том, что США продолжают считать Японию своим союзником.

Фрейм «опасное сотрудничество» актуализируется высказываниями, открыто или косвенно создающими у читателя чувство тревоги в отношении обста-

Таблица 1

Приемы фреймирования: выбор лексики

Страна или международные отношения, в адрес которых направлено высказывание	Положительная коннотация	Отрицательная коннотация
Китай Китай/Япония	• They have also worked very hard **to win cage** with Beijing [18]. • **a rising power** [18; 15], • It has **immense economic influence** in the region… [18]	• China's territorial disputes … **have threatened** to **draw in** the United States… [10], • China's **growing** naval **presence** [10], • it's a **big aggressive confrontation** [12], • they [китайцы] **took over** an airspace that belongs to other people; they [китайцы] **will take more** [12], • Japan and China are now at **dagger points** [11]
Северная Корея		• **unacceptable rhetoric** from North Korea [13], • North Korea has conducted its third **nuclear test** [9].
США/Япония	• We **are bound** by treaty **to support** Japan [12], • we **were behind** them [15], • …we … have a treaty **obligation to defend** Japan [15]), • U.S. **is very supportive** of a Japan defense [14; 17], • **most important** security **relationships** in Asia [19]. • Japan is the U.S.'s **principal ally** in Asia [20]. • U.S. **is responsible**…for Japan's defense [17]. • this bilateral alliance **remains a vital element** of our respective national security strategies [13]	• Our security treaty with Japan….**puts us in a position** being **drawn into a shooting war** with China [11]

новки в Тихоокеанском регионе, действий Японии и/или других стран, которые могли бы заставить США пойти на военное вмешательство. Также внутри этого фрейма был выделен субфрейм «вынужденное сотрудничество». Этот субфрейм представлен приемами, указывающими на несправедливый характер Договора, на его историческую устарелость, а также на необходимость принимать участие в конфликтах, не имеющих прямого отношения к благосостоянию США.

К нейтральному фрейму были отнесены отрывки, не позволяющие выделить приемы фреймирования.

Количественный анализ выявил следующее соотношение между фреймами (рис. 2). Преобладающим типом фрейма в статьях, освещающих Договор о взаимном сотрудничестве и безопасности между США и Японией, оказывается «полезное сотрудничество» (59%). Доля фрейма «опасное сотрудничество» составляет 30%. Также необходимо отметить, что в 6 отрывках (18%) эти два фрейма использовались вместе.

Превалирование фрейма «полезное сотрудничество» коррелирует с результатами опросов общественного мнения о том, что для американцев Договор о взаимном сотрудничестве и безопасности 1960 года – это значимый документ. Он лежит в основе стабильности, обеспечившей если не мирное, то относительно спокойное сосуществование стран Азиатско-Тихоокеанского региона и экономическую выгоду самих Штатов. Однако опасения относительно того, что Япония может быть втянута в холодную войну или даже в конфликт с Китаем, высказываемые средствами массовой информации в анализируемый период, могли привести к формированию среди части населения США отрицательного отношения к Договору, что и отразилось на результате опроса 2013 г.

Итак, результаты исследования подтверждают наше предположение о том, что на результаты опроса общественного мнения, проводимого МИД Японии в США среди рядовых американцев в 2013 году, мог повлиять характер представленности военно-политического союза между США и Японией в СМИ США. Было сформулировано два основных типа фреймирования американо-японского альянса: фрейм «полезное сотрудничество» (59%) и фрейм «опасное сотрудничество» (30%). Последний, транслируясь в одном ряду с обсуждениями договорных обязательств со стороны США защищать Японию, мог вызвать у рядовых граждан вполне обоснованные опасения относительно необходимости поддержания таких неспокойных союзнических связей. хотя и не является доминирующим.

Отмеченные нами приемы фреймирования преимущественно говорят о стремлении администрации показать готовность не давать в обиду своих союзников и партнеров и серьезность намерений в отношении решения вопросов безопасности. При этом именно лингвистические средства играют значительную роль: метафоры, подчеркивающие важность союза и роль США в качестве защитника, личные местоимения, используемые ведущими и экспертами для

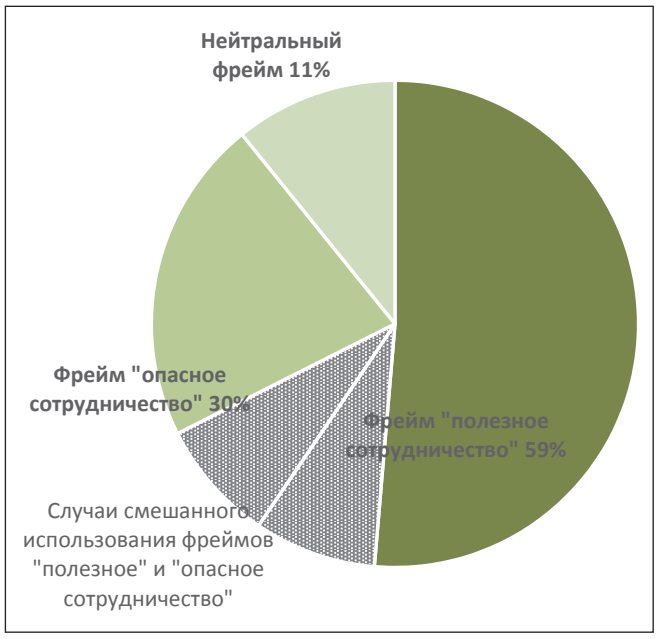


Рис. 2. Доля фреймов в статьях, освещающих Договор о взаимном сотрудничестве и безопасности между США и Японией

убеждения аудитории в своем согласии с действиями администрации, позитивный тон лексики, применяемый для описания Договора, союза между США и Японией. Кроме того, активное упоминание Китая и осложнившихся отношений между Японией и Китаем, а также выбор лексики преимущественно негативной тональности для характеристики самого Китая или этих отношений, вероятно, способствовали формированию настороженного отношения к Договору.

В данной статье мы рассматривали только тексты статей и выступлений, что существенно сужает реальную дискурсивную картину. Перспективу дальнейшего исследования может составить анализ комментариев, постов приглашенных экспертов в социальных сетях и других малых дискурсивных форм, изучение интонации участников телевизионных передач, текстов научных работ по этой теме.

Библиографический список

1. *Opinion Poll on Japan. Ministry of Foreign Affairs of Japan*. Available at: https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/pr/yoron.html
2. Махракова А.В. Лингвистическая репрезентация экономического образа Японии в СМИ США. *Язык: категории, функции, речевое действие*: материалы XV международной научной конференции: в 3 ч. Москва: МПГУ; Коломна: ГСГУ, 2022; Ч. I: 79–84.
3. Van GorpB. Strategies to take subjectivity out of framing analysis. *Doing news framing analysis: Empirical and theoretical perspectives*. New York: Routledge, 2010: 84–109.
4. Gamson W.A., Modigliani A. Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach. *American Journal of Sociology*. 1989; № 95: 1–37.
5. Шампарова С.И. Идеологические смыслы образа политического лидера в американских СМИ (культурно-философский анализ). *Гуманитарные ведомости ТГПУ имени Л.Н. Толстого*. 2020; № 4 (36): 125–132.

6. *Bureau of Public Affairs: Office of Press Relations: Daily Press Briefing*. 2012 Available at: https://2009-2017.state.gov/r/pa/prs/dpb/2012/08/196986.htm
7. Киреева А.А. Политика Японии по отношению к конфликту в Южно-Китайском море. *Восточная Азия в меняющемся мире:* доклады, представленные на VI международной конференции молодых востоковедов в Институте Дальнего Востока РАН. Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт Дальнего Востока Российской академии наук, 2019: 67–74.
8. Халиуллина Д.А. Когнитивная метафора в дискурсе оружейников Удмуртской Республики. *Елабужские филологические.* 2022; 234–240.
9. Security Likely On Agenda Of U.S., Japan Meeting. *All Things Considered (NPR)*. 2013; 21 февраля.
10. U.S. Air Force to fly surveillance drones from base in Japan. *Washington Post, The*. 2013; 04 октября.
11. Is Caroline Kennedy Qualified To Be U.S. Ambassador To Japan? *Morning Edition (NPR)*. 2013; 04 марта.
12. Tensions Arise Between China and Japan Over Islands in South China Sea. Special *Report with Bret Baier (FOX)*. 2013; 2911 ноября.
13. Is Japan Making Necessary Reforms. *Imus Simulcast (FOX)*. 2013; 12 апреля.
14. Japan and Its Improving Economy. *Charlie Rose Show (MSNBC)*. 2013; 02 июля.
15. Will U.S. Stand Firm with Japan as Tension Rises with China. *Journal Editorial Report (FOX News)*. 2013; 07 декабря.
16. Лю Л., Шарафутдинов Д.Р. Анализ текста Послания Президента России Федеральному собранию РФ от 2016 года с позиций системно-функциональной лингвистики. *Политическая лингвистика*. 2018; № 5: 73–80.
17. Japan Revisits Its Official Pacifist Policy. *Morning Edition (NPR)*. 2013; декабря.
18. Territory Dispute Between China And Japan Hits The Sky. *All Things Considered (NPR)*. 2013; 27 ноября.
19. U.S And Japan Agree on Returning Okinawa Land. *New York Times*. 23; 05 апреля.
20. Japan Seeks 'Escape From Postwar Regime'. *Weekend Edition Sunday (NPR)*. 2013; 18 августа.
21. Нелидов В.В. Полвека японо-американскому Договору безопасности: некоторые итоги и перспективы. *Япония в Азиатско-Тихоокеанском регионе политические, экономические и социально-культурные аспекты*. Москва: Восточная литература, 2009: 72–91.

References

1. *Opinion Poll on Japan. Ministry of Foreign Affairs of Japan*. Available at: https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/pr/yoron.html
2. Mahrakova A.V. Lingvisticheskaya reprezentaciya `ekonomicheskogo obraza Yaponii v SMI SShA. *Yazyk: kategorii, funkcii, rechevoe dejstvie*: materialy XV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 3 ch. Moskva: MPGU; Kolomna: GSGU, 2022; Ch. I: 79-84.
3. Van GorpB. Strategies to take subjectivity out of framing analysis. *Doing news framing analysis: Empirical and theoretical perspectives*. New York: Routledge, 2010: 84-109.
4. Gamson W.A., Modigliani A. Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach. *American Journal of Sociology*. 1989; № 95: 1-37.
5. Shamparova S.I. Ideologicheskie smysly obraza politicheskogo lidera v amerikanskih SMI (kul'turno-filosofskij analiz). *Gumanitarnye vedomosti TGPU imeni L.N. Tolstogo*. 2020; № 4 (36): 125-132.
6. *Bureau of Public Affairs: Office of Press Relations: Daily Press Briefing*. 2012 Available at: https://2009-2017.state.gov/r/pa/prs/dpb/2012/08/196986.htm
7. Kireeva A.A. Politika Yaponii po otnosheniyu k konfliktu v Yuzhno-Kitajskom more. *Vostochnaya Aziya v menyayuschemsya mire:* doklady, predstavlennye na VI mezhdunarodnoj konferencii molodyh vostokovedov v Institute Dal'nego Vostoka RAN. Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe uchrezhdenie nauki Institut Dal'nego Vostoka Rossijskoj akademii nauk, 2019: 67-74.
8. Haliullina D.A. Kognitivnaya metafora v diskurse oruzhejnikov Udmurtskoj Respubliki. *Elabuzhskie filologicheskie*. 2022; 234-240.
9. Security Likely On Agenda Of U.S., Japan Meeting. *All Things Considered (NPR)*. 2013; 21 fevralya.
10. U.S. Air Force to fly surveillance drones from base in Japan. *Washington Post, The*. 2013; 04 oktyabrya.
11. Is Caroline Kennedy Qualified To Be U.S. Ambassador To Japan? *Morning Edition (NPR)*. 2013; 04 marta.
12. Tensions Arise Between China and Japan Over Islands in South China Sea. Special *Report with Bret Baier (FOX)*. 2013; 2911 noyabrya.
13. Is Japan Making Necessary Reforms. *Imus Simulcast (FOX)*. 2013; 12 aprelya.
14. Japan and Its Improving Economy. *Charlie Rose Show (MSNBC)*. 2013; 02 iyulya.
15. Will U.S. Stand Firm with Japan as Tension Rises with China. *Journal Editorial Report (FOX News)*. 2013; 07 dekabrya.
16. Lyu L., Sharafutdinov D.R. Analiz teksta Poslaniya Prezidenta Rossii Federal'nomu sobraniyu RF ot 2016 goda s pozicij sistemno-funkcional'noj lingvistiki. *Politicheskaya lingvistika*. 2018; № 5: 73-80.
17. Japan Revisits Its Official Pacifist Policy. *Morning Edition (NPR)*. 2013; dekabrya.
18. Territory Dispute Between China And Japan Hits The Sky. *All Things Considered (NPR)*. 2013; 27 noyabrya.
19. U.S And Japan Agree on Returning Okinawa Land. *New York Times*. 23; 05 aprelya.
20. Japan Seeks 'Escape From Postwar Regime'. *Weekend Edition Sunday (NPR)*. 2013; 18 avgusta.
21. Nelidov V.V. Polveka yapono-amerikanskomu Dogovoru bezopasnosti: nekotorye itogi i perspektivy. *Yaponiya v Aziatsko-Tihookeanskom regione politicheskie, `ekonomicheskie i social'no-kul'turnye aspekty*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2009: 72-91.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 811.112.2'38 + 811.161.1'38 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-535-539

***Primak S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: svprimak@gmail.com

ACTUALIZATION OF PERSUASIVENESS IN THE GERMAN AND RUSSIAN TOURISM ADVERTISING TEXTS. The article considers persuasiveness as a special form of mental and speech activity, implemented by various mechanisms of verbal and non-verbal influence on the consciousness of the communicants in order to change their worldview and incline to a certain type of behavior. Advertising communication in tourism is one of the most representative types of persuasive communication. The sender of tourism advertisements resorts to various persuasive strategies and tactics and uses a wide range of linguistic means to establish a connection with potential clients, familiarize them with the tourism product and encourage the recipient to purchase it. The study found that the main persuasive strategies of a tourism advertising text in both languages were the strategy of creating a positive image of a tourism product and the addresser's self-presentation strategy.

Key words: **persuasiveness, persuasive communication, persuasive strategies and tactics, advertisement, advertising text, tourism advertising**

***С.С. Примак,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: svprimak@gmail.com

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В статье персуазивность рассматривается как особая форма ментально-речевой деятельности, реализующаяся различными механизмами вербального и невербального воздействия на сознание коммуниканта с целью изменения его мировоззренческих установок и склонения к определенному поведению. Рекламная коммуникация в сфере туризма является одним из наиболее репрезентативных типов персуазивной коммуникации. Адресант туристической рекламы прибегает к различным персуазивным стратегиям и тактикам и использует богатый спектр языковых средств для установления связи с потенциальными клиентами, для ознакомления аудитории с туристическим продуктом и побуждения адресата к его приобретению. В ходе исследования было установлено, что основными персуазивными стратегиями туристического рекламного текста в обоих языках выступают стратегия создания положительного имиджа рекламируемого продукта и стратегия самопрезентации адресанта.

Ключевые слова: **персуазивность, персуазивная коммуникация, персуазивные стратегии и тактики, реклама, рекламный текст, туристическая реклама**

В настоящее время в условиях глобальной реконструкции мира и мировосприятия человека во всех областях деятельности наблюдаются попытки воздействия на эмоционально-волевую и поведенческую сферу человека – получателя посылаемой ему информации. Особенно восприимчивыми в этом отношении становятся области политики и туризма, где реализуются цели и интересы государственных структур, определенных институтов и отдельных лиц.

Сфера туризма претерпела своеобразную эволюцию, начиная от индивидуальных форм познания окружающего мира до глобально ориентированного туризма. Изменениям подвергаются как познавательные и поведенческие модели путешествия, так и отношение к отдыху в целом. Сама по себе возможность передвижения и путешествия на данный момент становится ценностью, признаком свобод, права выбора и материального достатка [1, с. 360].

В туристической сфере ведущую роль играет коммуникация, поскольку разработка определенного турпродукта или услуги влечет за собой распространение информации о них, убеждение в их уникальности и в конечном счете – их продвижение и продажу. Для достижения указанных целей отправитель информации в туристической коммуникации обращается к рекламным текстам.

Актуальность настоящего исследования объясняется повышенным интересом в науке к возможностям речевого воздействия в целом, а также потребностью комплексного изучения персуазивной (воздействующей) коммуникации и анализа реализующих ее текстов с лингвистической точки зрения.

Целью настоящей статьи является рассмотрение механизмов персуазивного воздействия в туристических рекламных текстах, направленного на достижение прагматической цели продажи туристического продукта и увеличения посещаемости туристического объекта. Под рекламным текстом понимается сложный жанр волюнтативно-информационного вида, содержащий прагматически заинтересованное обращение к адресату, описание свойств туристического продукта, убеждение потребителя в достоверности информации и в необходимости совершения покупки указанного продукта через апелляцию к релевантным для потребителя ценностям.

Объектом исследования выступает общая персуазивная стратегия в немецкоязычных и русскоязычных рекламных текстах туристической направленности. Предмет исследования составляют стратегии и тактики, а также лингвистические средства их реализации в туристических рекламных текстах. В качестве эмпирической базы для исследования рассматриваются рекламные тексты, размещенные на сайтах туроператоров России и Германии.

Научная новизна исследования обусловлена попыткой комплексного описания персуазивной рекламной коммуникации в сфере туризма с лингвистических позиций и выявления зависимости между персуазивными целями рекламной коммуникации и языковыми средствами их достижения путем экспликации частных стратегий и тактик.

Теоретическая значимость работы объясняется ее вкладом в научное обоснование самостоятельного статуса персуазивной коммуникации как формы ментально-речевого воздействия и комплексным подходом к анализу персуазивных стратегий и тактик в рекламных текстах, который может быть использован при анализе других типов текста и дискурса. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в качестве рекомендаций создателям рекламы по оптимизации их воздействия на адресата.

Методологию исследования составили метод непосредственного наблюдения, дедукции, метод контекстуально-интерпретационного анализа и сравнительно-сопоставительный метод.

Современная ситуация в лингвистической науке характеризуется, по мнению Е.С. Кубряковой и А.В. Голоднова, окончательным утверждением функционально ориентированной когнитивно-коммуникативной парадигмы исследований, в центре внимания которой оказываются ситуация ментально-коммуникативного взаимодействия и субъект данного взаимодействия – человек говорящий, думающий, воздействующий [2; 3]. При этом воздействие с помощью преимущественно языковых средств рассматривается не как однонаправленный процесс, а как акт интеракции, в котором воздействие сообщения генерируется совместно отправителем и получателем информации.

В отечественной и зарубежной лингвистике рассматриваются различные формы целенаправленного речевого воздействия, среди которых выделяют «мягкие», такие как аргументирование и персуазивность, и «жесткие»: суггестивность, пропаганда и манипулирование. Являясь интенционально подобными формами, направленными в большей или меньшей степени на изменение посткоммуникативного поведения реципиента, они обнаруживают различные прагматические характеристики. Так, по мнению исследователей Г.С. Джоуэтт, В. О'Доннел и Н. Палашич, аргументирование и персуазивность подразумевают, что и для отправителя, и для потенциального получателя сообщения конечная цель речевого воздействия прозрачна: в случае аргументирования – убеждение одного субъекта другим в истинности, вероятности или приемлемости некоторого суждения; в случае персуазивности – регулирование поведения реципиента в интересах адресанта путем воздействия на его мнения и оценки и учета его потребностей [4]. Суггестивность, пропаганда и манипулирование предполагают речевое воздействие на получателя информации без его активного участия как осознающего субъекта, т. е. без логической переработки им воспринимаемой информации. Отправитель преследует цель получения выгоды за счет адресата, не эксплицируя реальные мотивы своего воздействия [3–6].

Термин «персуазивность» появился еще в античной риторике, а интерес к данному феномену вспыхнул в зарубежной науке в 40-е и 50-е годы XX века. Персуазивная коммуникация изучалась в рамках риторики, социальной психологии и теории массовой коммуникации [3]. В настоящее время персуазивность продуктивно используется для прагматических характеристик и операционального анализа воздействующих на реципиента типов текста, таких как реклама и политические речи [4; 7].

В отечественной науке понятие персуазивности рассматривается в рамках психологии, риторики, стилистики, лингвистики текста, психолингвистики и когнитивной лингвистики, теории речевого воздействия и входит в ранг научных феноменов, отличающихся сложностью своего характера. В лингвистике наблюдается ряд работ, отражающих идеи комплексного подхода к изучению персуазивности и стратегий ее реализации [3; 8; 9; 10].

Персуазивность рассматривается нами как особая форма ментально-речевой деятельности, подчиненной глобальной интенции отправителя сообщения и ориентированной на его получателя. Персуазивность реализует воздействие источника сообщения на реципиента с целью его убеждения, осуществления запланированных им намерений и достижения целей [3; 9; 11]. С точки зрения Н. Палашич, отправитель сообщения убеждает адресата не только путем воздействия на интеллект, но и через стимулирование его воображения и апелляцию к его эмоциям и чувствам, что в случае успешности влечет за собой определенные изменения в установках и поведении последнего [4]. Следует подчеркнуть, однако, что получатель при этом должен быть в состоянии распознать персуазивные посылы отправителя и воспримет их позитивно только в том случае, если они подразумевают удовлетворение его собственных потребностей.

В целом при персуазивной коммуникации мы имеем дело с тем, что мнения отправителя информации и ее получателя не совпадают по какому-либо вопросу, и автор сообщения имеет своей целью склонить потенциального реципиента к своей точке зрения. В случае если реципиент имеет схожую с отправителем точку зрения, то персуазивное сообщение служит его стимулированию к дальнейшим действиям: принятию окончательного решения, приобретению товара и т. д.

По мнению А.В. Голоднова, «адресант персуазивной коммуникации, продуцируя текст, осуществляет выбор и комбинирование тематических ситуаций, речевых актов и языковых средств в соответствии с персуазивной коммуникативной стратегией» [3, с. 97]. Реализация общей персуазивной стратегии в коммуникативном акте возможна благодаря частным стратегиям, выраженным использованием определенных персуазивных тактик, которые могут быть речевыми, неречевыми (визуальными, графическими, паралингвистическими) и комплексными и оформляются, в свою очередь, в виде конкретных коммуникативных приемов. В поверхностной структуре текста персуазивные тактики выражаются системой разноуровневых языковых средств или маркеров персуазивности, поддающихся лингвостилистической интерпретации реципиентом. Указанные маркеры, по мнению А.В. Голоднова, не обладают персуазивным значением, их персуазивная функция осуществляется только в условиях текстового целого, интенционально обусловленного персуазивностью, и во взаимодействии друг с другом, с другими элементами структуры текста, включая экстралингвистическую информацию [3].

Следует отметить, что персуазивный процесс заключается в активном когнитивном взаимодействии субъектов коммуникативного процесса, направленном на порождение и интерпретацию сообщения; он происходит не в текстах, а в сознании коммуникантов [7].

Одним из наиболее репрезентативных типов персуазивной коммуникации выступает, на наш взгляд, рекламная коммуникация. Цель рекламной коммуникации состоит в том, чтобы привлечь потенциальных клиентов на рынок и убедить их приобрести именно предлагаемый продукт. Для того чтобы продать определенный товар, его нужно красиво «упаковать», презентовать в подходящий во времени и пространстве момент, избрав верный регистр общения и искусно воспользовавшись необходимыми языковыми средствами.

Коммуникация посредством рекламных текстов, представленных на сайтах туристических операторов, характеризуется опосредованностью общения адресанта и реципиента, которые, выступая равноправными коммуникативными партнерами, удалены друг от друга во времени и пространстве. Достижение персуазивной цели рекламного текста возможно при этом только благодаря пониманию адресантом своей потенциальной аудитории. Аудитория рекламного текста характеризуется массовостью, неоднородностью по качественным характеристикам (возраст, интересы, потребности, материальный достаток), дистанцированностью от адресанта и определенной предубежденностью против рекламы. Рекламная коммуникация будет в таком случае успешной, если отправитель предугадает своего «идеального реципиента», ориентируясь на которого, он получит реального клиента.

Реклама в силу своего поликодового характера реализует персуазивную стратегию с помощью одного кода или сочетания нескольких кодов: вербального (текст), графического (шрифт, цвет), визуального (картинка, видео) и звукового (музыка). Особую роль поликодовость рекламного текста играет при реализации стратегии привлечения внимания к туристическому продукту, специфика которой заключается в возбуждении интереса реципиента к теме рекламного текста в целом. Здесь адресант может пойти двумя путями: привлечением внимания к самому тексту и привлечением внимания к информации, содержащейся в тексте. В первом случае адресант нацелен на то, чтобы реципиент «задержался» на

предлагаемом рекламном тексте, и фокусирует его внимание с помощью необычных, разных по размеру шрифтов, ярких изображений, привлекательных фотографий. Во втором случае речь идет о выделении фрагментов рекламного текста: название турпродукта, слоган туроператора, аргументы в пользу принятия решения о покупке продукта (стоимость путевки и сроки пребывания) и перечисление имиджевых характеристик (наименования и характеристики важных туристических объектов и т. д.). В этой связи стратегия привлечения внимания тесно взаимодействует со стратегией положительного имиджа продукта, поскольку подчеркивание имиджевых характеристик способствует привлечению внимания к продукту и его дальнейшему приобретению.

Специфика анализируемой стратегии позволяет говорить о преобладании неречевых тактик, реализующих данную стратегию, над речевыми: варьирование шрифтов, цветовое варьирование, тактика вставки, мигание фрагментов, всплывание фрагментов и изображений, использование восклицательного и/или вопросительного знаков, риторических вопросов и т. д.

Следующая частная стратегия – стратегия создания положительного имиджа – предполагает не фактологическое описание туристического продукта, а приписывание ему определенных характеристик, получающих высокую положительную оценку. Объектом оценки в туристической рекламе становятся туристические продукты и услуги, оцениваемые по различным параметрам: «уникальность», «ценовая доступность», «удовлетворение потребностей потребителя», «ценовая доступность», «комфорт и безопасность» и другие. Внимание реципиента фокусируется в таком случае на имиджевых характеристиках, во многом надуманных, преувеличенных, но в любом случае эмоционально заряженных [3]. Такое эмоциональное воздействие на реципиента, выступающее в пользу принятия решения о приобретении рекламируемого туристического продукта, преобладает над рациональным аргументированием. Однако использование последнего также не исключено в персуазивной рекламной коммуникации. Так, апелляция адресанта к использованию фактической информации (исторические даты и события, размеры строений и природных объектов и т. д.) способствует, по мнению

Таблица 1

Комплексный характер персуазивных стратегий в немецкоязычном тексте

Стратегия персуазивности	Тактика, реализующая стратегию	Приемы и языковые маркеры в тексте
Стратегия привлечения внимания к продукту	Варьирование размера и жирности шрифта	Название туроператора выделяется другим цветом, используется разный размер и жирность шрифта, заголовок выделяется жирным шрифтом на фоне всего текста
	Тематическое сегментирование	На сайте идет разделение абзацев текста интервалами, анализируемый фрагмент отграничен от основной информации
	Тактика восклицательного знака	Выделение адресантом информации, которая должна привлечь внимание реципиента
Стратегия создания положительного имиджа: – имидж «Продукт как источник удовольствия»	Приписывание продукту эмоциональных оценок	Продукт описывается как источник эмоционально позитивных состояний с помощью существительных соответствующей семантики: *Genussreise*
	Обобщение оценочных параметров	Описание продукта как соответствующего желаниям потребителя в совокупности оценочных параметров: auf *die Wünsche zuschneiden, nach Ihren Wünschen planen.* Местоимения с генерализирующей семантикой: *alles*
	Описание оценочных параметров	Концентрация внимания реципиента на наиболее важных качествах рекламируемого продукта или услуги: *уникальность продукта (zur UNESCO Weltkulturerbe zählen), опытность оператора (Erfahrung), компетентность (Kompetenz), заботливость (sich kümmern)*
	Приписывание положительной оценки продукту или параметрам	Частные оценки с компонентом «positiv bewertet»:*, abwechslungsreich, permanent* Усиление интенсификаторами: *exakt* Положительная оценка приписывается посредством использования метафор, сравнений: *sich von der Liebe anstecken lassen; so wie wir es für unsere Freunde machen würden*
	Абсолютизация оценки	Прилагательные с максимальной оценкой по шкале оценивания: *perfekt, unvergesslich, herrlich;* гиперболизация положительных характеристик продукта посредством суперлатива: *zu den schönsten Plätzen*
	Разрешение проблемной ситуации	Имплицитная проблемная ситуация: не все операторы от начала до конца координируют работу с клиентами ® решение проблемы: *wir kümmern uns um die perfekte Koordination*
	Тактика эмоционализации	Лексические единицы, эксплицирующие эмоциональное состояние коммуникантов: *Leidenschaft, Liebe, lieben*
	Тактика рациональной аргументации	Использование объективных характеристик и фактических данных: *seit 27 Jahren, zur UNESCO Weltkulturerbe zählen*
Стратегия самопрезентации адресанта	Персонализация	Использование личных и притяжательных местоимений: *wir, Sie, unsere, Ihre*;
	Ссылка на опыт и профессионализм	Существительные с соответствующей семантикой: *von unserer Erfahrung & unserer Kompetenz;* Временные конструкции, указывающие на срок существования фирмы: *seit 27 Jahren*
	Восхваление себя	Лексемы с семантикой высокой степени наличия положительных качеств: *perfekte Koordination;* презентация положительного отношения к собственному делу: *Mit Leidenschaft gestalten wir, Wir lieben das was wir tun, wir kümmern uns um*
	Апелляция к авторитету	Отсылка к признанию уникальности туристического продукта авторитетной организацией: *zur UNESCO Weltkulturerbe zählen*
Стратегия адресации к реципиенту	Прямое и косвенное обращение к реципиенту	Личные и притяжательные местоимения вежливой формы: Sie, Ihr. Обращения-приглашения к совместному времяпрепровождению: willkommen, kommen Sie mit uns
	Обещание	Выражение готовности удовлетворить потребности клиентов и соответствовать их желаниям: *auf die Wünsche unserer Kunden zugeschnitten sein, wir planen nach Ihren Wünschen, individuelle Genussreise und Gruppenreise, wir kümmern uns*
Стратегия поддержания общения с адресатом	Моделирование диалога с адресатом	Постановка вопроса адресантом, имитирующего «потенциальные» желания реципиента и обещающего удовлетворение этих желаний в дальнейшем: *Möchten auch Sie sich von unserer Liebe zum Piemont anstecken lassen?*
	Императивное обращение к адресату	Обращение-регулятив как каузация последующих действий адресата, выраженное глаголом в повелительном наклонении: *kommen Sie mit uns, profitieren Sie*
Стратегия вуалирования персуазивного намерения	Представление предшествования или последствия приобретения продукта	Глагол, эксплицирующий последствия приобретения продукта: *profitieren Sie*

В.А. Колчевской, привлечению «культурных туристов», интересующихся, прежде всего, природным и историко-культурным наследием той или иной страны или города [12]. Таким образом, успешность реализации стратегии положительного имиджа зависит от степени совпадения созданного имиджа рекламируемого продукта или услуги с представлением реципиента об «идеальном продукте» данного рекламируемого класса, а цель заключается в том, чтобы уговорить клиента принять положительное решение о приобретении им рекламируемого туристического продукта. Тактиками реализации указанной стратегии являются описание оценочных ориентиров и их изменений, обобщение оценочных параметров, описание оценочных параметров, тактика абсолютной оценки, тактика тавтологической оценки, тактика экзистенциализации характеристик рекламируемого продукта, тактика сравнения продукта или услуги с аналогами на рынке, тактика разрешения проблемной ситуации, тактика эмоционализации.

Дополнительными частными персуазивными стратегиями туристического рекламного текста можно назвать стратегию самопредставления или самопрезентации адресанта (тактики персонализации, отсылки на опыт и профессионализм, тактика восхваления себя, тактика положительной оценки сотрудников, апелляция к авторитету), стратегию адресации к реципиенту (тактика прямого или косвенного обращения, тактика подкупа, тактика обещания, тактика соответствия потребностям и желаниям потребителя), стратегию общения с адресатом (тактика моделирования диалога, тактика вопроса к потребителю, тактика императива) и стратегию вуалирования персуазивного намерения (тактика совета, рекомендации, тактика вежливости, тактика представления предшествования или последствия приобретения продукта).

Стоит отметить, что в реальной коммуникативной ситуации частные персуазивные стратегии не представлены изолированно, а взаимодействуют между собой и реализуются в комплексе в одних и тех же фрагментах рекламного текста. Предлагаем рассмотреть комплексный характер реализации стратегий персуазивности (см. табл. 1, 2) на примерах следующих рекламных текстов.

(1) ***Willkommen bei Piemont Pur***

Mit Leidenschaft gestalten wir seit 27 Jahren Reisen im Piemont, die exakt auf die Wünsche unserer Kunden zugeschnitten sind!

Möchten auch Sie sich von unserer Liebe zum Piemont anstecken lassen? Dann kommen Sie mit uns während einer abwechslungsreichen Reise zu den schönsten Plätzen in dieser herrlichen Region, die nicht umsonst zum UNESCO Weltkulturerbe zählt!

Wir lieben das was wir tun: Für unsere Kunden geben wir alles, so wie wir es für unsere Freunde machen würden.

Unsere permanente Anwesenheit vor Ort sind Ihr Vorteil für eine unvergessliche, individuelle Genussreise und Gruppenreise.

Profitieren Sie von unserer Erfahrung & unserer Kompetenz: Wir planen nach Ihren Wünschen und kümmern uns um die perfekte Koordination bis hin zum Restaurant [13].

Обратимся к тексту русскоязычной рекламы.

(2) ***Anex Priority*** *– эксперт в области первоклассного туризма. Нас объединяет опыт, высокие амбиции в достижении целей и желание перфекционизма во всём.*

Как получить статус PRIORITY? Забронируйте тур и получите пакет привилегий.

Заботимся о каждой детали [14].

Итак, глобальная персуазивная целеустановка адресанта рекламного текста, направленная на побуждение реципиента к принятию решения о покупке туристического продукта, реализуется в виде комплекса частных персуазивных стратегий. Их функция заключается в воздействии на ментальную сферу реципиента (его мнения, оценки) с целью изменения его отношения к проблеме, ситуации, побуждения к восприятию интенций отправителя. Частные стратегии помогают конкретизировать замысел адресанта и проявляются в соответствующих тактиках, выраженных определенными коммуникативными приемами с использованием разноуровневых языковых средств.

Сравнивая особенности актуализации персуазивности в рекламных текстах туристической направленности в России и Германии, стоит сказать в целом об общности используемых тактик и реализующих их языковых средств в обоих языках. При этом в немецкоязычных рекламных текстах наблюдается тенденция к повышенной эмоционализации при реализации стратегии создания положительного имиджа продукта. Данный факт объясняется, на наш взгляд, современной ситуацией на рынке туристических услуг: огромное количество туристических объектов и большая конкуренция в Европе в сфере продажи туристического продукта заставляют рекламодателей прибегать к «обольщению» реципиента, апеллируя к его индивидуальным потребностям и желаниям и к уникальности продукта. На российском рынке ситуация выглядит более прагматично: положительный имидж продукта и, как следствие, принятие решения клиентом о его приобретении основываются на его ценовой доступности и популярности у соотечественников.

Основными частными персуазивными стратегиями туристического рекламного текста в обоих языках выступают, на наш взгляд, стратегия созда-

Таблица 2

Комплексный характер персуазивных стратегий в русскоязычном тексте

Стратегия персуазивности	Тактика, реализующая стратегию	Приемы и языковые маркеры в тексте
Стратегия привлечения внимания к продукту	Варьирование размера и жирности шрифта	Персуазивно релевантная информация выделена другим цветом, используется разный шрифт и его размер
	Тематическое сегментирование	На сайте идет разделение абзацев текста интервалами, фрагмент отграничен от основной информации
Стратегия создания положительного имиджа	Описание оценочных параметров	Выделение качеств рекламируемого продукта, наиболее релевантных при побуждении реципиента к покупке: *экспертность, опытность, амбициозность, перфекционизм, целеустремленность*
	Приписывание положительной оценки продукту или параметрам	Прилагательное, приобретающее в контексте компонент значения «положительная оценка»: *высокие*
	Абсолютизация оценки	Гиперболизация положительных характеристик продукта: забота о *каждой* детали; композит, экспрессивно выражающий максимальную оценку *первоклассный;* лексические единицы с семантикой генерализации: *во всем*
	Разрешение проблемной ситуации	Проблема имплицируется: не каждый турпакет предусматривает все детали путешествия ® решение проблемы: *заботимся о каждой детали*
Стратегия самопрезентации адресанта	Персонализация	Использование или подразумевание личных и притяжательных местоимений: *нас, (мы)* заботимся; использование глагола с генерализирующей семантикой, подчеркивающего, что указанными положительными качествами обладают все сотрудники: *объединяет*
	Ссылка на опыт и профессионализм	Существительные с соответствующей семантикой: *эксперт, опыт;* прилагательные, характеризующие продукт и его место в нише лучших: *первоклассный туризм*
	Положительная оценка сотрудников	Глагол с генерализирующей семантикой, подчеркивающий, что указанными положительными качествами обладают все сотрудники: нас *объединяет опыт, высокие амбиции…*
	Восхваление себя	Существительные с семантикой высокой степени наличия положительных качеств: *эксперт, перфекционизм*
Стратегия адресации к реципиенту	Обещание	Стремление соответствовать потребностям потенциальных клиентов в заботе, получении лучшего: *пакет привилегий, заботимся*
Стратегия общения с адресатом	Моделирование диалога с адресатом	Имитация «потенциального» вопроса реципиента к адресанту и реальный ответ адресанта на него: *Как получить статус PRIORITY? Забронируйте тур и получите пакет привилегий.*
	Императивное обращение к адресату	Обращение-регулятив как каузация последующих действий адресата, выраженное глаголом в повелительном наклонении: *забронируйте и получите*

ния положительного имиджа рекламируемого продукта или услуги и стратегия самопрезентации адресанта. Инвариантом формирования абсолютного положительного имиджа продукта становится эксплицированная пропозиция «Продукт X хороший», что становится основным аргументом, побуждающим реципиента приобрести рекламируемый продукт. В случае стратегии самопрезентации мы имеем дело с экспликацией пропозиции «Туроператор Y надежный», что побуждает адресата обратиться за услугой именно к данному поставщику.

Библиографический список

1. Новикова Э.Ю. Кросс-культурное измерение аксиологии международного туристического дискурса. *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки*. 2018; № 13: 360–376.
2. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Известия Академии наук.* Серия литературы и языка. 2004; Т. 63, № 3: 3–12.
3. Голоднов А.В. *Персуазивная коммуникация: стратегии и тактики воздействия (на материале современной немецкоязычной рекламы)*. Санкт-Петербург: Астерион, 2010.
4. Palasic N. *Persuasive Strategien und Sprachelemente im politischen Wahlkampf in Österreich*. Dissertation … Doktorin der Philosophi. Wien, 2014.
5. Черепанова И.Ю. *Вербальная суггестия: теория, методика, социально-лингвистический эксперимент*. Автореферат диссертации… доктора филологических наук. Москва, 1996.
6. Jowett Garth S., O'Donnel Victoria J. *Propaganda and Persuasion*. Los Angeles, 2012.
7. Hoffmann M., Kessler Ch. Persuasion als Forschungsgegenstand: Vorbemerkungen zum Thema. *Beiträge zur Persuasionsforschung.* Frankfurt am Main, 1998: 7–12.
8. Носкова Д.А. *Категория персуазивности и ее репрезентация в окказиональных дериватах: на материале современного немецкого языка*. Диссертация… кандидата филологических наук. Калининград, 2009.
9. Борисова С.С. *Персуазивные стратегии в аналитических жанрах медиатекста (на материале немецкого языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2016.
10. Котлова А.С. *Лингвопрагматические факторы персуазивности информационного сообщения.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2022.
11. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия.* Москва: Флинта: Наука, 2006.
12. Колчевская В.А. Вербальные средства персуазивности в текстах веб-страниц туроператоров Греции. *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы:* материалы IV Международного научного конгресса. Симферополь, 2019: 273–276.
13. *PiemontPur.* Avalable at: https://piemont-pur.com
14. *AnexTour*. Avalable at: https://www.anextour.com/info/individual/anex-priority

References

1. Novikova `E.Yu. Kross-kul'turnoe izmerenie aksiologii mezhdunarodnogo turisticheskogo diskursa. *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 13: 360-376.
2. Kubryakova E.S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki. *Izvestiya Akademii nauk.* Seriya literatury i yazyka. 2004; T. 63, № 3: 3-12.
3. Golodnov A.V. *Persuazivnaya kommunikaciya: strategii i taktiki vozdejstviya (na materiale sovremennoj nemeckoyazychnoj reklamy).* Sankt-Peterburg: Asterion, 2010.
4. Palasic N. *Persuasive Strategien und Sprachelemente im politischen Wahlkampf in Österreich*. Dissertation … Doktorin der Philosophi. Wien, 2014.
5. Cherepanova I.Yu. *Verbal'naya suggestiya: teoriya, metodika, social'no-lingvisticheskij `eksperiment.* Avtoreferat dissertacii… doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
6. Jowett Garth S., O'Donnel Victoria J. *Propaganda and Persuasion*. Los Angeles, 2012.
7. Hoffmann M., Kessler Ch. Persuasion als Forschungsgegenstand: Vorbemerkungen zum Thema. *Beiträge zur Persuasionsforschung.* Frankfurt am Main, 1998: 7-12.
8. Noskova D.A. *Kategoriya persuazivnosti i ee reprezentaciya v okkazional'nyh derivatah: na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Kaliningrad, 2009.
9. Borisova S.S. *Persuazivnye strategii v analiticheskih zhanrah mediateksta (na materiale nemeckogo yazyka).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2016.
10. Kotlova A.S. *Lingvopragmaticheskie faktory persuazivnosti informacionnogo soobscheniya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2022.
11. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya.* Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
12. Kolchevskaya V.A. Verbal'nye sredstva persuazivnosti v tekstah veb-stranic turoperatorov Grecii. *Inostrannaya filologiya. Social'naya i nacional'naya variativnost' yazyka i literatury:* materialy IV Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Simferopol', 2019: 273-276.
13. *PiemontPur.* Avalable at: https://piemont-pur.com
14. *AnexTour*. Avalable at: https://www.anextour.com/info/individual/anex-priority

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-539-542

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Chuikina E.S.*, teaching assistant, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: chukina.ekatherina@mail.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THE REPRESENTATION OF ACTUAL PROCESSES OF SOCIAL DIFFERENTIATION OF GERMAN SOCIETY BY NON-USUAL SOCIONYMS-NEOLOGISMS. The article presents the results of a theoretical analysis of modern trends and achievements in neology, non-formal word formation, motivology, linguoculturology, linguistics of creativity, research of socionyms, the phenomenon of atomization of society. The theoretical and methodological foundations of the study of socionyms-neologisms built by non-formal word-formation methods, functioning in German Internet communication, are formulated. A research algorithm has been developed. The algorithm is aimed at a comprehensive description of new non-formal socionyms of the German language, determination of the mechanisms of linguocreativity and patterns of neological processes in this lexical subsystem, relevant parameters and grounds for social differentiation in German society, which are reflected in the lexico-semantic system of the language and determine the critical creative reaction of native speakers. The expected results of the study and their significance are determined.

Key words: **socionyms, neologisms, non-usual word formation, German, social differentiation**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Е.С. Чукина*, асс., аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: chukina.ekatherina@mail.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБЩЕСТВА ГЕРМАНИИ НЕУЗУАЛЬНЫМИ СОЦИОНИМАМИ-НЕОЛОГИЗМАМИ

В статье представлены результаты теоретического анализа современных положении и достижений по неологии, неузуальному словообразованию, мотивологии, лингвокультурологии, лингвистике креатива, исследованиям соционимов, феномена атомизации общества. Сформулированы теоретико-методологические основы изучения соционимов-неологизмов, образованных неузуальными словообразовательными способами и функционирующих в интернет-коммуникации Германии. Предложен алгоритм исследования, нацеленный на комплексное описание новых неузуальных соционимов немецкого языка, определение механизмов лингвокреативности и закономерностей неологических процессов в данной лексической подсистеме, релевантных параметров и оснований социальной дифференциации германского общества, отражаемых в лексико-семантической системе языка и обусловливающих критическую креативную реакцию носителей языка. Определены ожидаемые результаты исследования и их значимость.

Ключевые слова: **соционимы, неологизмы, неузуальное словообразование, немецкий язык, социальная дифференциация**

Цель представленного теоретического анализа заключается в определении теоретических и методологических основ изучения новых, образованных неузуальными способами соционимов, функционирующих в современной интернет-коммуникаци Германии, направленном на полиаспектное описание семантических и функциональных характеристик названных лексических единиц, релевантных механизмов лингвокреативности; закономерностей актуальных неологических процессов в соответствующей лексической подсистеме, отражаемых в креативной номинативной деятельности носителей немецкого языка параметров социальной дифференциации германского общества (предположительно, данные параметры коррелируют с различными типами идентичности – статусно-ролевая, территориальная/локальная, социокультурная, этническая, политическая, возрастная/поколенческая, физическая, профессиональная идентичности).

С учетом активных неологических процессов в разных языках, важности их изучения как источника информации об актуальных изменениях общества, общественного и языкового сознания, необходимости дальнейшего осмысления механизмов лингвокреативности и разработки положений неузуальной неологии; сопряженности социальной дифференциации общества и социального потенциала его экономического развития, значимости повышения социальной солидарности, важности языковых фактов для социономии и социометрии предлагаемое исследование представляется актуальным и научно значимым. Современная динамика социальной дифференциации общества, растущая медиатизация общества и коммуникативная природа множества социальных процессов обусловливают необходимость углубленного изучения выбранной проблематики.

Теоретическая значимость определяется тем, что исследование позволит уточнить теоретико-методологическую базу неузуальной неологии; расширить представления о механизмах лингвокреативности, о неологических процессах и векторах развития современного словообразования в немецком языке, о сегодняшних тенденциях пополнения лексической подсистемы соционимов и закономерностях их функционирования, о взаимосвязи социальных процессов в обществе, социокультурных изменений и языковых процессов, о коммуникативной природе социальных явлений и категорий, о языке как средстве конструирования социальной реальности.

Научная новизна исследования определяется обращением к неузуальной неологии в контексте креативного языкового отражения сегодняшних процессов социальной дифференциации в обществе; в предлагаемом комплексном анализе неологизмов-соционимов в интернет-коммуникации Германии, позволяющем получить новые научные результаты относительно актуальных процессов социальной дифференциации в современных обществах, закономерностей неологических процессов в сегодняшней социальной лексике.

Материалы и результаты работы могут быть использованы при профессиональной подготовке специалистов в сфере коммуникации, в лингвистических и междисциплинарных исследованиях по смежной тематике; могут быть полезны специалистам в сфере общественных наук, экспертам в области мониторинга общественных процессов, медиасферы, диагностики социальной напряженности и социальных рисков, способствуя разностороннему, интегративному изучению и осмыслению актуальных общественно значимых изменений в социальной дифференциации общества.

Меняется социальная архитектоника общества, трансформируются статусные знаки, статусная иерархия в обществе, идентификационные ориентиры и под влиянием системы ценностных представлений, социальных стандартов и ролей сами самоопределительные и идентификационные практики, что обусловливает активные изменения в системе социальных коллективных имен. В последние годы в немецком языке появилось множество новых соционимов, обозначающих выделяемые по разным параметрам в рамках различных типов идентичностей социальные группы в немецком обществе, такие как, например, *Hartzist, Hartzianer, Aufstockerhartzer, Hartzler, Hartzer, ALG2ler, GroKoIST, Armutsgrenzler, Armutsgrenzer, Luxusbürger, Luxusdeutsche, Migrationsdingsda, Mihigru, Bio-Deutsche, Pass-Deutsche, Migrationshintergrundler, Migrationsvordergrundler, MiMiMi, Schon-Immer-Deutsche, Expat, Mihigru-deutsche, Beutedeutsche, Generation Bumerang, Generation Schneeflocke, Gretarianer, Beenager, Entschleuniger, Work-Life-Blender, Burnoutler, Boreoutler, Offline-Eremit, Identitärer, Mietnomade*. Особый интерес при этом вызывает именно ироничная, критическая креативная реакция носителей языка на процессы и результаты социальной дифференциации, что отражается в широком пополнении лексической подсистемы соционимов неономинациями, образованными посредством неузуальных способов словообразования.

Мы исходим из того, что наибольшим эффектом новизны обладают новые слова, образованные посредством неузуальных способов словообразования и поэтому воспринимаемые как непривычные, необычные. Необычность и экспрессивность часто обусловлены неожиданной отсылкой к прецедентному феномену, семантическим конфликтом в структуре слова, ребусностью номинации [1–4]).

Неологизмы как объект исследования имеют богатую, восходящую своими корнями к XIX в. исследовательскую традицию (см. [3]): с позиций стилистической, психолингвистической, лексикографической, денотативной, структурной, конкретно-исторической теории неологизмов. Изучение неологизмов ведется в рамках структурно-семантического, социолингвистического, когнитивного, психолингвистического, динамического направлений. Помимо собственно неологизмов (узуальных, вошедших в систему новых слов), активно исследуются новые окказиональные (см. А.А. Аржанов, В.В. Лопатин, А.Г. Лыков, Р.Ю. Намитокова, Э. Ханпир, Н.И. Фельдман, М.С. Улуханов и др.); потенциальные слова (не нарушающие законы, созданные по продуктивным моделям, как бы потенциально существующие и легче, чем окказиональные, входящие в систему языка единицы (см. О.С. Захарова, Е.А. Земская, Ю.Н. Шаталова, А. Эндерсен, Л.А. Янда и др.); протологизмы (намеренно созданное в процессе языкового творчества автором или группой новое слово, предлагаемое носителям языка, но еще не нашедшее употребления в речевой практике; см. «Проективный словарь» М. Эпштейна, работы В.И. Шалака, А.С. Карпенко, О.И. Сидоренко)). В качестве объекта неологии, соответственно, рассматриваются новые слова разных типов: а) новые в формальном, содержательном, обоих планах, включая относительные неологизмы – вернувшиеся, актуализированные единицы, внутренние заимствования), б) новые свойства уже существующих в языке слов, в) новые формы словоизменения слова, г) новые синтагматические или лексико-грамматические функции слов. В объект неологии при его широкой трактовке могут быть включены разные структурные элементы, демонстрирующие отклонения от существующего известного и предсказуемого употребления, имеющегося языкового кода (при этом неологизм рассматривается широко и объединяет все инновации). Под неологизмами вслед за Н.З. Котеловой нами (в рамках конкретно-исторического подхода) понимаются единицы, возникшие на памяти употребляющих их носителей языка, характеризующиеся семантической, формальной, или и той, и другой новизной относительно определенных коммуникативных сфер/подъязыка, жанров или национального языка / многих языков [5]. Исходя из этого, при изучении неологических процессов и их результатов в русле структурно-семантического и динамического направлений в соответствии с конкретно-исторической теорией неологизмов применяется ряд конкретизаторов: а) временной конкретизатор (2010 г. – по настоящее время), б) пространственный конкретизатор (конкретизатор языкового пространства – национальный язык, определенные сферы коммуникации, дискурсы), в) конкретизатор типа новизны (предполагается исследование новых в формальном, содержательном, в обоих планах слов, а именно, узуальных неологизмов и окказиональных новообразований (лексических и грамматических, словообразовательных инноваций), образованных неузуальными словообразовательными способами).

Неузуальное словообразование исследуется как явление тесно сопряженное с лингвокреативностью, восполняющее лакуны узуального словообразования, как область, более свободная от ограничений и предписаний (см. Н.Д. Голев, Е.А. Земская, В.П. Изотов, И.С. Лимас, А.В. Спиридонов, Р.Ю. Намитокова, Ю.Н. Шаталова). При этом узуализация, т. е. приобретение лексической единицей воспроизводимости, предполагает закрепление, фиксацию лексического понятия в сознании коллективного носителя языка, определяющего выбор узуальной единицы. Такое закрепление может осуществляться в конкуренции с другими обозначениями денотата ввиду высокой актуальности последнего и вариации типизации представлений о нем, способствует его пониманию вне контекста. К неузуальному словообразованию мы относим типы словообразования, характерные для окказиональных и потенциальных слов: гендиадис; голофразис; редупликация; плюрализация; креация; аугментация; элиминирование; анаграмма; тмезис; графиксация; эмансипация морфемы; разляние; субституция (морфемно-морфемеая, морфемно-сегментная, сегментно-морфемная, сегментно-сегментная); особый вид блендинга – межсловное наложение; лексикализация аббревиатур; слова-кентавры; чересступенчатое словообразование; псевдомотивация [2; 6; 7; 8]. Создание таких слов – самоценная игра, направленная на саму себя, соединение симулятивного и креативного [9]. Лингвокреативность связана с нереализованным потенциалом языковой системы, с обновлением имеющегося арсенала языковых единиц в результате нетривиального выбора средств конструирования образа объекта, с реализацией разнообразного ассоциативного потенциала языкового знака, с нарушением стандарта языка в речевой деятельности (см. Н. Хомский, Т.А. Гридина). Особую значимость имеет изучение креативных языковых техник в плане их эстетической, прагматической, дискурсивной проявленности [10].

Процесс номинации (включающий словообразование как устойчивую, важную и самобытную часть языка, номинационно-мотивационные модели) представляет собой значимый источник информации о языковой картине мира, национальной специфике языковой и ментальной репрезентации фрагментов действительности. Словообразование отражает установление причинно-следственных связей между явлениями действительности, позиционирование объектов действительности и их отдельных признаков как важных для этноса; в словообразовании ярко проявляется связь между сознанием и структурой языка. Неологические процессы отражают развитие приоритетов носителей языка в осмыслении и языковом освоении мира. В понимание механизмов и закономерностей «оязыковления» данных изменений, их переживания носителями языка значимый вклад способен внести мотивологический анализ, позволяющий проследить осознаваемую современными членами лингвокультурной общности связь формы и содержания языковых знаков, лексические и структурные мотиваторы, мотивировочные признаки, обусловившие номинации [11]. При изучении взаимосвязи языка, этнического менталитета и культуры отправной точкой анализа может быть любой феномен, отражение человеческого фактора в языке и/или языкового фактора в человеке. Словообразовательные категории могут

быть исследованы в лингвокультурологическом ключе (см. работы Ю.А. Авдеевой, Т.И. Вендиной, К.А. Власовой, Н.И. Гриценко, О.Я. Ивановой, Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурской и др.). Новые соционимы – перспективный материал для изучения актуальных изменений фрагмента языковой картины мира, новых социокультурных реальностей общества, современных авто- и гетеростереотипов социальных групп в обществе.

Лингвокультура представляет собой («синтетическую», «интегративную») семиотическую систему, которая формируется на участке пересечения двух систем – языка и культуры [12; 13]; некое целое, образуемое языком, культурой (как формами сознания) в их взаимосвязи; формируемая сопряжением языка и культуры «основная среда, в которой человек формируется и проявляет себя как личность – человек говорящий» [14, с. 93]. Отвечающим задачам проекта и материалу исследования представляется линейный анализ, направленный на выбранные лексические микрогруппы внутри языка, с элементами параметрического метода, нацеленного на получение обобщенной характеристики явлений и выявляемых различий в рамках определенного набора обобщенных параметров посредством анализа количественных характеристик проявления этих различий (например: отражаемый тип идентичности и конкретный признак – основание дифференциации; используемый неузуальный способ словообразования, стилистическая окрашенность, тяготение к контекстам с определенной тональностью, к функционированию в качестве знака интеграции/сегрегации; мотивационный и номинативный признаки, семантические признаки, денотативная характеристика, принадлежность к словарю идентичности/словарю характеризации). Это позволяет вывести качественную характеристику явлений в рамках намеченных корреляций.

Мы исходим из того, что однословные или перифрастические соционимы, будучи коллективными именами групп людей, выделяемых по разным признакам (национальность, социальный статус, род занятий, религиозная или идеологическая характеристика, возраст и др.), отражают ключевые, неключевые, второстепенные идентичности, разделение общества и объединение «своих» в определенные группы, а также восприятие имени и группы в рамках определенной лингвокультуры [15, с. 45–46]. Данные единицы обладают высоким оценочно-прагматическим потенциалом как свернутый лингвокультурный текст. На фоне уже существующих исследований соционимов (см. E. Devriendt, K. D'hulster, J. Steenbergen, J.-L. Agnieszka, B. Aehnlich, J. Seibert, D. Nüblng, Л.Н. Гишкаева, В.М. Зарипова, А.С. Кустарев, М. Ламмерт, М.А. Лаппо, М. Леколь, А.А. Макарова, И.А. Меркулова, Мицзити Фэйлина, А.Х. Рыскильдин, Д.У. Рыскильдина, М.А. Соловьева, Ю.Н. Эбзеева и др.) комплексное изучение закономерностей неузуальной неологизации в данной номинативной области и лексико-семантической репрезентации социальной дифференциации представляет собой новую задачу. Вслед за М.А. Лаппо полагаем, что данные единицы могут принадлежать как к «словарю идентичности» (имена социальной идентичности), так и к «словарю характеризации» (имена личной идентичности) или к переходной области между словарем идентичности и «словарем характеризации», обозначая не только группы, выделяемые по тем или иным параметрам социальной идентичности, но и объединения людей на основе общности поведенческих характеристик, ценностных установок, образа жизни [15, с. 47–49]. Для обособления «словаря идентичности» могут быть использованы «семантические формулы». Возможность включения ЛЕ в большое количество данных формул указывает на ее отнесенность к именам ключевых идентичностей; возможность функционирования имени только в первой формуле (идентифицирующего (само)определения) указывает на отнесенность к полюсу характеризации; в нескольких формулах – на принадлежность к переходной между словарями зоне, т. е. к обозначениям дополнительной/неключевой, второстепенной идентичности или к обозначениям групп по имеющим социальный статус индивидуальным свойствам, особенностям субъектов. Ограничения на функционирование единицы в данных формулах позволяют уточнить семантику лексемы [15, с. 47–49]. Семантические формулы представляют собой типизированные, клишированные фразы идентифицирующего (само) определения, идентифицирующей событийной общности, пространственного ограничения, с одной стороны, и идентифицирующего пространственного объединения, с другой стороны.

Как показывает предварительный анализ, новые, функционирующие в интернет-коммуникации соционимы характеризуются негативной оценочностью, часто используются как знаки социальной сегрегации, стигматизации, что, возможно, связано с активно обсуждаемым в последние десятилетия в социологии феноменом атомизации общества (социальное разобщение в обществе, его расслоение и социальная изоляция индивидов, что ведет к уменьшению консолидации в обществе, коллективных взаимодействий, снижению представленности и роли общественных институтов, росту цинизма и практик исключения). Термин был введен Х. Арендтом, феномен связывается исследователями (А.Н. Аверюшкин, В. Дамье, П.С. Гуревич, Б. Дубин, М. Делягин, А.Н. Ильин, В. Иноземцев, В.А. Лисичкин, Н.В. Михалкин, А.С. Новиков, Е.И. Петрова, Г.В. Разинский, К.Ю. Тарновский, А. Фирсов, Л.А. Шелепин, Е. Шульман, Е.С. Юдина) с процессами глобализации, индивидуализации и медиатизации общества, социальной пассивностью, отчуждением и размыванием национально-культурной идентичности, концепцией потребительства. Новой ячейкой общества становится уже не семья или группа, а индивид; а основными последствиями атомизации являются изменение психологического механизма формирования идентичности, дезинтеграция, дезадаптация, бесконечно дробящиеся меньшинства, снижение чувства причастности к судьбе страны, актуализация «войны всех против всех», развитие неформальных групп, различных форм эскапизма [16; 17]. В целом социальная атомизация и дифференциация общества представляют собой проблематику, которая до сих пор остается без должного внимания (в особенности в аспекте ее языковой манифестации).

Для характеристики тяготения нового соционима к контекстам с определенной тональностью может быть применен сентимент-анализ (анализ тональности текста) с использованием модуля автоматического определения тональности текста Eureka Engine в системе Brand Analytics. Основная задача сентимент-анализа заключается в классификации элементов сообщения (посредством использования статистического, лексикографического методов или их комбинации) на нейтральные, позитивные, негативные. Дополнительные задачи – уточнение оценки относительно объекта и субъекта тональности; установление негативности/позитивности атрибутов (определений) объекта тональности. Модуль Eureka Engine позволяет установить нейтральную, негативную, позитивную усредненную тональность текста, тональность отдельных его предложений; обеспечивает достаточно высокую точность определения тональности произведения для разных типов текстов, учитывает возможность разной оценки в одном высказывании как для различных, так и для одного объекта; предусматривает возможность «измерения» тональности заданного или автоматически выбираемого произвольного объекта; представляет соотношение позитивного и негативного отношения к заданному объекту. Данный модуль использует комбинацию статистического метода (базируется на алгоритме случайных марковских полей / Markov random field – неориентированная графовая модель) и лексикографического метода (задействуются имеющиеся тональные словари и правила).

Обобщая вышесказанное, целесообразным представляется для достижения поставленной цели использование 1) метода лингвистического описания для полиаспектной характеристики новой социальной лексики; структурно-семантический, словообразовательный, семантический, мотивологический анализ для характеристики соответствующей специфики новых слов, связи их формы и значения, связи с уже существующими в языке обозначениями, для определения общих и различающихся номинационно-мотивационных моделей обозначений социальных групп; контекстуальный и сентимент-анализ для характеристики функциональной специфики новых соционимов, уточнения семантических признаков единиц, их прагматических характеристик; 2) метода классификации для выделения различных групп новых соционимов по привлекаемым для анализа параметрам; 3) метода количественных подсчетов, сопоставительный анализ для определения закономерностей неологических процессов при неузуальном образовании «социальных этикеток» в немецком языке; актуальных релевантных отражаемых в языке и речевых практиках параметров, признаков – оснований процессов социальной дифференциации в обществе Германии.

Заявленная цель работы предполагает, на наш взгляд, следующие исследовательские шаги:

1) анализ динамики употребляемости и статистически устойчивых сочетаний (коллокаций) функционирующих в интернет-коммуникации в период с 2010 г. по настоящее время образованных неузуальными способами соционимов с использованием возможностей корпусных менеджеров веб-коллекций IDS, Sketch Engine, инструментов для статистического анализа информации Google Books Ngram Viewer, AOT (автоматическая обработка текста);

2) словообразовательная, семантико-мотивологическая характеристика описываемых новых соционимов, определение регулярно фиксируемых в контекстах употребления ассоциируемых с обозначаемыми субъектами признаков; группировка соционимов по положенным в основу номинации параметром отражаемого соционимами социального расслоения общества; характеристика неономинации-соционима по отношению к реальной действительности (номинативы, обозначающие новый денотат/трансноминативы, называющие по-новому уже существующий денотат), по сфере употребления, по стилистической окрашенности;

3) характеристика отражаемого соционимом типа идентичности, принадлежности к словарю идентичности / словарю характеризации посредством оценки возможности функционирования соционима в предлагаемых М.А. Лаппо семантических формулах;

4) оценка (в том числе с помощью модуля автоматического определения тональности текста Eureka Engine в системе Brand Analytics) «тяготения» соционима к контекстам с негативной или позитивной тональностью, к функционированию в качестве знака интеграции/сегрегации;

5) сопоставление и обобщение полученных результатов анализа для каждой из тематических групп и для всей совокупности изученных новых соционимов в интернет-коммуникации Германии, отражающих разные типы идентичности (статусно-ролевая, территориальная или локальная, социокультурная, этническая, политическая, возрастная или поколенческая, физическая, профессиональная идентичности); выявление общих и различающихся характеристик неузуальных нелогических процессов в изучаемых подгруппах лексической подсистеме немецкого языка, актуальных векторов развития неузуального словообразования и механизмов лингвокреативности в изучаемой семантической области (этикетирование, обозначение групп общества по социальным параметрам); определение в рамках изучаемой лингвокультуры частотных на современном

этапе развития общества Германии отражаемых в языке параметров и оснований социальной дифференциации.

Предлагаемая методология позволит получить следующие результаты: а) инвентаризация и комплексное описание новых немецкоязычных соционимов, образованных неузуальными словообразовательными способами, функционирующих в интернет-коммуникации, отражающих социальное расслоение в обществе Германии по параметрам, формирующим разные идентичности (статусно-ролевая, территориальная или локальная, социокультурная, этническая, политическая, возрастная или поколенческая, физическая, профессиональная идентичности); б) определение закономерностей неузуальной неологизации в современной лексической подсистеме соционимов в немецком языке; в) выявление релевантных для современной лингвокультуры Германии характеристик неузуальных нелогических процессов, механизмов лингвокреативности в лексической подсистеме обозначений социальных групп; определение актуальных параметров социальной дифференциации германского общества.

Библиографический список

1. Ильясова С.В. Языковая игра: словообразовательная, графическая, орфографическая (на материале текстов современных российских СМИ). *Медиалингвистика*. 2015; № 1 (6): 91–100.
2. Нефляшева И.А. Ключевые слова и словообразовательные модели современного дискурса. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009; № 2: 177–183.
3. Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В. *Неология и неография современного русского языка*. Москва: Флинта, 2022.
4. Ребрина Л.Н. Актуальные соционимы в немецкоязычной интернет-коммуникации 2000-2023 годов: семантические дихотомии БЕДНЫЙ – БОГАТЫЙ, МЕСТНЫЙ – ПРИШЛЫЙ. *Научный диалог*. 2023; № 12 (3): 171–189.
5. Котелова Н.З. *Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов*. Ленинград: Наука ЛО, 1990. 8–90.
6. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*. Москва: Флинта: Наука. 2011.
7. Изотов В.П., Панюшкин В.В. *Неузуальные способы словообразования. Конспекты лекций к спецкурсу*. Орел: ОГИ, 1997.
8. Спиридонов А.В., Фатхутдинова В.Г. Экспрессивно-оценочная функция индивидуально-авторских новообразований в текстах романов Василия Аксёнова. *Филология и культура*. 2014; № 1 (35): 110–114.
9. Нефляшева И.А. Окказиональное слово – креатив или симулякр?: (Размышления о природе окказионализма в постмодернистской парадигме). *Неология и неография: Современное состояние и перспективы (к 50-летию научного направления)*: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016: 146–151.
10. Гридина Т.А. Языковая игра как лингвистическая деятельность. *Язык. Система. Личность. Языковая игра как лингвистическая деятельность. Формирование языковой личности в онтогенезе*. Екатеринбург: Издательство УГПУ, 2002: 26–27.
11. Блинова О.И. *Мотивология и ее аспекты*. Томск: Издательство Томского университета, 2007.
12. Фаткуллина Ф.Г. Лингвокультурология и лингвокультура: соотношение понятий. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; № 1 (3): 102–112.
13. Красных В.В. Некоторые базовые понятия и основные категории психолингвокультурологии. *Вопросы психолингвистики*. 2015а; № 25: 168–174.
14. Красных В.В. Роль и функции языка как объекта современных интегративных исследований (психолингвистический, лингвокультурологический, психолингвокультурологический и комплексный общегуманитарный подходы). *Вопросы психолингвистики*. 2015б; № 24: 90–97.
15. Лаппо М.А. *Самоидентификация: семантика, прагматика, языковые ресурсы*: монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2013.
16. Делягин М.Г. Конец эпохи: осторожно, двери открываются! *Специальная теория глобализации*. Москва: Издательство «Книжный мир», 2019; Т. 2.
17. Новиков А.С. Атомизация общества и её роль в становлении «общества масс». *Теория и история*. 2009; № 2: 192–197.

References

1. Il'yasova S.V. Yazykovaya igra: slovoobrazovatel'naya, graficheskaya, orfograficheskaya (na materiale tekstov sovremennyh rossijskih SMI). *Medialingvistika*. 2015; № 1 (6): 91-100.
2. Neflyasheva I.A. Klyuchevye slova i slovoobrazovatel'nye modeli sovremennogo diskursa. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2009; № 2: 177-183.
3. Popova T.V., Raciburskaya L.V., Gugunava D.V. *Neologiya i neografiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Flinta, 2022.
4. Rebrina L.N. Aktual'nye socionimy v nemeckoyazychnoj internet-kommunikacii 2000-2023 godov: semanticheskie dihotomii BEDNYJ – BOGATYJ, MESTNYJ – PRIShLYJ. *Nauchnyj dialog*. 2023; № 12 (3): 171-189.
5. Kotelova N.Z. *Pervyj opyt leksikograficheskogo opisaniya russkih neologizmov*. Leningrad: Nauka LO, 1990. 8-90.
6. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva: Flinta: Nauka. 2011.
7. Izotov V.P., Panyushkin V.V. *Neuzual'nye sposoby slovoobrazovaniya. Konspekty lekcij k speckursu*. Orel: OGI, 1997.
8. Spiridonov A.V., Fathutdinova V.G. `Ekspressivno-ocenochnaya funkciya individual'no-avtorskih novoobrazovanij v tekstah romanov Vasiliya Aksenova. *Filologiya i kul'tura*. 2014; № 1 (35): 110-114.
9. Neflyasheva I.A. Okkazional'noe slovo – kreativ ili simulyakr?: (Razmyshleniya o prirode okkazionalizma v postmodernistskoj paradigme). *Neologiya i neografiya: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy (k 50-letiyu nauchnogo napravleniya)*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2016: 146-151.
10. Gridina T.A. Yazykovaya igra kak lingvisticheskaya deyatel'nost'. *Yazyk. Sistema. Lichnost'. Yazykovaya igra kak lingvisticheskaya deyatel'nost'. Formirovanie yazykovoj lichnosti v ontogeneze*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UGPU, 2002: 26-27.
11. Blinova O.I. *Motivologiya i ee aspekty*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2007.
12. Fatkullina F.G. Lingvokul'turologiya i lingvokul'tura: sootnoshenie ponyatij. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2020; № 1 (3): 102-112.
13. Krasnyh V.V. Nekotorye bazovye ponyatiya i osnovnye kategorii psiholingvokul'turologii. *Voprosy psiholingvistiki*. 2015a; № 25: 168-174.
14. Krasnyh V.V. Rol' i funkcii yazyka kak ob`ekta sovremennyh integrativnyh issledovanij (psiholingvisticheskij, lingvokul'turologicheskij, psiholingvokul'turologicheskij i kompleksnyj obschegumanitarnyj podhody). *Voprosy psiholingvistiki*. 2015b; № 24: 90-97.
15. Lappo M.A. *Samoidentifikaciya: semantika, pragmatika, yazykovye resursy*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2013.
16. Delyagin M.G. Konec `epohi: ostorozhno, dveri otkryvayutsya! *Special'naya teoriya globalizacii*. Moskva: Izdatel'stvo «Knizhnyj mir», 2019; T. 2.
17. Novikov A.S. Atomizaciya obschestva i ee rol' v stanovlenii «obschestva mass». *Teoriya i istoriya*. 2009; № 2: 192-197.

Статья поступила в редакцию 22.11.23

УДК 81`26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-542-544

Satina T.V., *Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: tvsatina@fa.ru
Cimpoes E., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: evghenii123456700@mail.ru

THE CURRENT STATE OF THE LANGUAGE OF ECONOMICS: PROBLEMS AND SOLUTIONS. The article deals with problems of the current state of the language of economics. Rapid changes are taking place in the economic sphere, and linguists are obliged to monitor various spheres of life in order to make the necessary changes to the language. More economic authors start using Anglicisms in their works that are not completely understandable to the speakers of the vernacular. The paper touches upon problems that complicate the understanding of the language of economics: heavy terminology; selection of an understandable functional style of speech and appropriate genres; dynamic development of the economy, reflecting global changes and requiring a corresponding change in the language of economics; a variety of economic schools and concepts. The following solutions to these problems are proposed: simplification of terminology; increase of critical thinking of the population; search for reliable sources of information; increase of motivation of scientists working to improve the language of modern economics.

Key words: **language of economics, economics, terminology, anglicisms, Internet space**

Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: tvsatina@fa.ru
Е. Чимпоеш, *студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: evghenii123456700@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы современного состояния языка экономической науки. В сфере экономики происходят стремительные изменения, и специалисты-языковеды обязаны заниматься мониторингом разных сфер жизнедеятельности, чтобы вносить необходимые изменения в язык. Все больше авторов-экономистов используют в своих работах англицизмы, которые не совсем понятны другим носителям языка. В работе затрагиваются проблемы, усложняющие понимание языка экономики: тяжелая терминология; подбор понятного функционального стиля речи и соответствующих жанров; динамичное развитие экономики, отражающее глобальные изменения и требующее соответствующего изменения языка экономики; разнообразие экономических школ и концепций. Предлагаются следующие пути решения этих проблем: упрощение терминологии; повышение критического мышления населения; поиск надежных источников информации; повышение мотивации ученых, работающих над совершенствованием языка современной экономической науки.

Ключевые слова: **язык экономической науки, экономика, терминология, англицизмы, интернет-пространство**

Актуальность данного исследования заключается в том, что современный мир с каждым днем претерпевает все больше и больше изменений, что, в свою очередь, оказывает влияние на экономику. Одним из главных элементов экономической науки является ее язык. Ведущие специалисты в этой области вынуждены модернизировать эту составляющую, адаптируя ее под запросы современности. Новые экономические концепции требуют новой терминологии, более доступного описания и анализа материала.

Социологические, экологические, политические и технологические изменения сотрясают сегодня наш мир, и все они, несомненно, влияют на экономические процессы. Самое сильное воздействие на экономику оказывает технологический прогресс [1]. Благодаря новым изобретениям в мире появляются новые экономические реалии, что впоследствии приводит к изменениям в языке современной экономической науки [2; 3].

Важную роль для гармоничного развития мира играет взаимодействие специалистов из разных сфер жизнедеятельности. Однако для того чтобы эти специалисты эффективно сотрудничали, они должны быть знакомы с языком экономической науки, так как экономический аспект присутствует в любой отрасли, а ученые, которые занимаются совершенствованием языка, должны пытаться сделать его более понятным для всех. Реализация этой задачи требует сотрудничества специалистов из других областей для того, чтобы сделать этот язык универсальным [4].

На язык экономической науки возложены такие важные задачи, как корректный обмен информацией между людьми, осуществление доступного анализа и описание экономических процессов, создание понятных терминов и установление связей с другими науками.

Однако существуют проблемы, которые мешают развитию языка. Язык современной экономической науки обладает огромным потенциалом. Он нуждается в постоянной модернизации для описания, анализа и прогнозирования новых экономических явлений.

Объектом исследования в работе является язык современной экономической науки. Предметом исследования выступают особенности языка современной экономической науки. Целью работы является комплексное исследование проблем языка современной экономической науки и выработка рекомендаций, которые будут способствовать развитию языка экономической науки.

Задачи работы: 1) выявить причины частого употребления англицизмов в языке современной экономической науки; 2) определить особенности языка экономики; 3) исследовать влияние развития технологий на язык экономики; 4) выявить проблемы, замедляющие развитие языка и предложить рекомендации для их решения. В ходе написания работы использовались следующие методы: анализ научной и методической литературы по исследуемой теме, обобщение и классификация научных исследований и существующего зарубежного и российского опыта в области экономической науки, метод сравнительно-экономического анализа, метод разработки рекомендаций и представления результатов.

Научная новизна работы заключается в исследовании проблем языка экономической науки и описании вариантов их решения.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в 1) более точном понимании экономических концепций; 2) усовершенствовании методологий и аналитических инструментов, что позволит ученым создавать более точные прогнозы и исследования; 3) повышении эффективности коммуникации.

Среди аспектов практической значимости важно выделить: 1) повышение эффективности экономических процессов. Совершенный язык современной экономической науки предоставит возможность выстраивать эффективные бизнес-стратегии; 2) более высокое качество принятых решений политиков. Продуктивная работа ученых, занимающихся совершенствованием языка экономики, позволит сделать язык более понятным для людей, которые не имеют глубоких познаний в области экономики; 3) повышение финансовой грамотности.

Язык экономической науки является динамической знаковой системой, которой отведена функция сохранения, обмена и получения информации, связанной с экономическими процессами и явлениями. Наличие уникальной системы символов и знаков позволяет придавать знаниям четкую структуру и обмениваться ими экономистам.

Современные технологии подарили человеку возможность получить быстрый доступ к научным трудам, и даже если ему будут непонятны какие-то термины, он с легкостью может найти их значение в Интернете за короткий промежуток времени.

Стоит также упомянуть о таком важном элементе языка, как терминология. Можно заметить, что в России все больше авторов в своих научных работах в области экономики используют англицизмы. Это происходит по многим причинам. Во-первых, не всегда можно найти аналоги, которые могут заменить англицизмы. В пример можно привести такие слова, как фьючерсы, монополия, олигополия, инвестиции, стартап, кешбэк, процент. Во-вторых, английский язык стал чаще использоваться в бизнесе. В-третьих, большинство современных экономических трудов написаны на английском языке [5].

Англицизмы все чаще используются в языке современной экономической науки, так как львиная доля изобретений создается в англоговорящих странах, а население других стран просто адаптировало их названия под свой язык. В пример можно привести такие слова, как браузер, ноутбук, блендер, компьютер, бренд, постер, трафик и др. По этой причине в некоторых странах английский язык называют языком изобретений. Использование англицизмов укрепляет сотрудничество с англоязычными странами.

Современные специалисты в области экономики хотят избежать риска неправильного перевода терминов, который может исказить их смысл, поэтому они добавляют англицизмы в свои труды. Сотрудничество между российскими, американскими и английскими специалистами в области экономики поможет решить данную проблему.

Уникальность языку экономической науки придают такие факторы, как:

1. Специфика методов исследования.
2. Специфика целей и задач экономической науки.
3. Специфика объекта изучения.
4. Высокий уровень формализации и абстракции.
5. Многоуровневость и многозадачность.
6. Наличие разных функциональных стилей речи.

Создание математических моделей, разработка статистических методов в экономической науке осуществляются с помощью формализированного языка, благодаря чему специалисты в области науки могут выстраивать прогнозы на состояние экономики в будущем.

Одним из примеров, отражающим нестандартность языка, является экономическая теория, которая может быть выражена в виде формулировки общих закономерностей в абстрактной форме, в свою очередь, экономический анализ в данной ситуации может быть представлен в виде применения данных законов к определенным условиям. Ссылаясь на данную теорию, можно заметить, что в языке экономической науки используются разные стили и жанры речи, а не только специфическая терминология [6].

Одной из характеристик языка экономики является его изменчивость, так как он вынужден подстраиваться под глобальные изменения, чтобы быть удобным в использовании. Появление в мире новых экономических концепций вынуждает ученых-экономистов создавать все новые и новые определения, позволяющие отразить суть этих концепций. Специалисты в области экономики вынуждены отслеживать изменения в разных сферах жизни, чтобы вносить необходимые изменения в язык.

Сегодня мы можем стать свидетелями того, как быстро развиваются технологии в нашем мире. Они продолжают менять нашу жизнь до неузнаваемости, нельзя также недооценивать их влияние на экономические процессы. К примеру, производство по всему миру переходит к роботизации труда, это приводит к тому, что появляются новые подходы к ценообразованию на товары и услуги.

Новые инструменты помогают исследовать и анализировать экономические процессы, которые были созданы благодаря новым техническим достижениям. На сегодняшний день в язык современной экономической науки добавляются термины из робототехники, такие как искусственный интеллект, интернет-продукты, криптовалюта, интернет-платформы, большие данные, или Big Data и др. Современные экономисты должны знать значение этих терминов, так как они напрямую влияют на экономические процессы [7].

Быстрое развитие социальных сетей упростило доступ к информации. У специалистов в области экономики появилась возможность быстрее и эффективнее проводить совместные исследования, что способствует укреплению международного сотрудничества. Социальные сети помогли удешевить организацию экономических форумов и собраний, что привело к увеличению их количества.

Изменился также подход ученых к передаче информации. Если раньше ученые передавали информацию своим коллегам с помощью письменных материалов, то в наше время они все чаще записывают видео, где пытаются донести свою идею для аудитории.

Техническая революция дает экономической науке огромные возможности для развития, однако их нужно грамотно и эффективно использовать. Технический прогресс требует наличия хороших специалистов в области экономики, которые будут способствовать эволюции языка экономической науки и адаптации его под новые реалии [8].

Существует много препятствий, которые тормозят развитие языка, из них можно выделить такие как:

1. Сложная терминология: одной из сложных задач для ученых является создание и использование понятной терминологии в своих трудах.
2. Подбор понятного стиля написания.
3. Динамичное развитие экономики: из-за быстрого развития экономики язык экономической науки постоянно пополняется новыми экономическими терминами и концепциями.
4. Разнообразие экономических школ: разные точки зрения специалистов в области экономики приводят к созданию своей отличительной терминологии и концепций.

Цифровые источники, несомненно, помогли обмену идеями и информацией, однако привнесли и негативные аспекты. К ним можно причислить распространение фейковой информации. Еще одной проблемой стало информационное перенасыщение, цифровые источники позволяют каждому человеку публиковать свои мысли по поводу экономических процессов в интернет-пространстве, вследствие чего в Интернете образовалось огромное количество информации, затрудняющей процесс фильтрации информации для ученых. Специалистам в этой области, чтобы найти нужный материал, нужно будет просмотреть огромное количество статей и монографий, которые, в том числе, неправильно структурированы, не всегда базируются на достоверной информации, в которых неправильно используется экономическая терминология [9].

Присутствует также проблема плохой мотивации ученых. Зарплата ученых не всегда является привлекательной, а вознаграждение за их вклад в науку не всегда достойным, по этой причине специалисты в этой области не хотят развивать язык экономической науки.

Для решения этих проблем нужны усилия и государства, и ученых, общественности и предпринимателей.

Перечислим перечень рекомендаций для решения проблем, упомянутых выше:

1. Упрощение терминологии: ученым в области экономической науки необходимо использовать более простые термины и избегать сложностей, если в этом нет острой необходимости.
2. Повышение критического мышления: ученым и общественности нужно подвергать сомнению любую информацию, которую они потребляют.
3. Поиск надежных источников: проблему перенасыщения информацией можно решить с помощью поиска достоверных источников, в которых информация будет четко структурирована и актуальна.

Использование антиплагиатных программ: программы антиплагиата позволят быстро выявлять заимствования и защищать ученым авторские права на свои труды.

Необходимо повышение мотивации ученых – стимулировать ученых развивать язык экономической науки. Это можно сделать при помощи таких способов, как увеличение оплаты труда, цитирование в СМИ ученых-экономистов, которые внесли вклад в развитие языка современной экономической науки, поддержка перспективных проектов [1].

Реализация данных рекомендаций поможет решить основные проблемы языка современной экономической науки, а также вывести темпы развития экономической науки на другой уровень.

Таким образом, язык современной экономической науки является одним из важных элементов науки, он позволяет выстраивать коммуникацию между экономистами и людьми из разных сфер жизни. Эффективность экономики будет зависеть от того, как ученые донесут свои идеи до общества. Также стоит учитывать, что благодаря технологическому прогрессу, который меняет состояние экономики, ученым необходимо вводить новые определения в экономический словарь. Однако, как было сказано в работе, специалисты в области экономики просто используют англицизмы вместо того, чтобы пытаться создать нечто новое и свое. Не менее важной задачей для специалистов является адаптация языка для общественности, чтобы вводить экономические новшества в общество проще и не встречать сопротивления со стороны большинства. Большая надежда возлагается на государство, бизнесменов и научную общественность, так как именно от них ожидается поддержка экономической науки. Экономическая наука тесно связана с другими отраслями знаний, владение экономическим языком позволит выстраивать коммуникацию людям из разных сфер, более эффективно сотрудничать и интегрировать знания из различных научных дисциплин.

Развитие языка современной экономической науки поможет не только эволюционированию экономической науки, но и принятию практических решений в разных сферах.

Библиографический список

1. Махницкая Е.Ю. *Современный экономический дискурс в когнитивной парадигме*: монография. Москва: РИНХ, 2007.
2. Крысов В.В. *Развитие экономических дискурсов: какую реальность изучает экономика*. Available at: http://discourseanalysis.org/ada11/st77.shtml
3. Расков Д.Е. Риторика институциональной экономической теории. *Вопросы экономики.* 2010; № 5: 81–95.
4. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*: сборник статей. Москва: Международные отношения, 2018.
5. Алимов В.В. *Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации*. Москва: КомКнига, 2016.
6. Тамбовцев В.Л. Нарративный анализ в экономической теории как восхождение к сложности. *Вопросы экономики*. 2020; № 4: 5–30.
7. *Английский для экономистов: глоссарий и полезные ресурсы*. Available at: https://www.englishdom.com
8. Агаркова Н.Э. *Концепт Деньги как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2014.
9. Рязанов В.Т. Понимание и истолкование в экономической науке: роль языка. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия: Экономика. 2008; Выпуск 4: 3–21.

References

1. Mahnickaya E.Yu. *Sovremennyj `ekonomicheskij diskurs v kognitivnoj paradigme*: monografiya. Moskva: RINH, 2007.
2. Krysov V.V. *Razvitie `ekonomicheskih diskursov: kakuyu real'nost' izuchaet `ekonomika*. Available at: http://discourseanalysis.org/ada11/st77.shtml
3. Raskov D.E. Ritorika institucional'noj `ekonomicheskoj teorii. *Voprosy `ekonomiki.* 2010; № 5: 81-95.
4. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike*: sbornik statej. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2018.
5. Alimov V.V. *Teoriya perevoda. Perevod v sfere professional'noj kommunikacii*. Moskva: KomKniga, 2016.
6. Tambovcev V.L. Narrativnyj analiz v `ekonomicheskoj teorii kak voshozhdenie k slozhnosti. *Voprosy `ekonomiki*. 2020; № 4: 5-30.
7. *Anglijskij dlya `ekonomistov: glossarij i poleznye resursy*. Available at: https://www.englishdom.com
8. Agarkova N.`E. *Koncept Den'gi kak fragment anglijskoj yazykovoj kartiny mira (na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2014.
9. Ryazanov V.T. Ponimanie i istolkovanie v `ekonomicheskoj nauke: rol' yazyka. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya: `Ekonomika. 2008; Vypusk 4: 3-21.

Статья поступила в редакцию 25.11.23

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-544-547

***Sattarova R.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technologies (Sterlitamak, Russia), E-mail: r.v.sattarova@struust.ru*

***Khazieva R.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technologies (Ufa, Russia), E-mail: rushanakhazieva@mail.ru*

STORYTELLING AS A WAY OF INFLUENCING A TARGET AUDIENCE IN POLITICAL DISCOURSE (BASED ON UK 75th PRIME MINISTER D. CAMERON'S SPEECHES). Storytelling is used in various spheres of people's life. Despite that, politicians' appealing to stories in their speech is not thoroughly studied. The fact determines the aim of the research – identifying characteristic features of using storytelling as a way of influencing an addressee in political discourse. The main method is discursive analysis. The research is based on UK 75th Prime Minister D. Cameron's speeches. As a result of the study of empirical material, it is noted that

characteristic features of storytelling are determined by a genre. The use of stories in D. Cameron's discourse had three main aims. Features of a conflict, a plot, a moral as well as a character (characters) of stories were also noted. The result of the research contributes to theoretical reflection on the process of political discourse modelling. The study will enable the researchers to compare D. Cameron's political discourse with other UK prime ministers' speeches.

Key words: **political leader, discourse, storytelling, narrative, modality**

***Р.В. Саттарова**, канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: r.v.sattarova@struust.ru*

***Р.Р. Хазиева**, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: rushanakhazieva@mail.ru*

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ПРИЕМ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЦЕЛЕВУЮ АУДИТОРИЮ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ 75-ГО ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ Д. КЭМЕРОНА)

Сторителлинг используется в разных сферах жизни человека. Однако включение политиками историй в свою речь остается не до конца изученным, что определяет цель нашего исследования: выявить особенности использования сторителлинга как приема воздействия на адресата в политическом дискурсе. Основной метод исследования – дискурсивный анализ. Материалом послужили выступления 75-го премьер-министра Великобритании Д. Кэмерона. В результате изучения эмпирического материала было выявлено, что особенности сторителлинга детерминированы жанром политического дискурса. Включение в дискурс Д. Кэмерона историй имело три главные цели. Кроме того, были выявлены особенности конфликта, сюжета, морали и героя (героев) историй. Полученные результаты вносят вклад в теоретическое осмысление процесса моделирования дискурса политиками. Проведённое исследование позволит сравнить политический дискурс Д. Кэмерона с выступлениями других премьер-министров Великобритании.

Ключевые слова: **политический лидер, дискурс, сторителлинг, нарратив, модальность**

Сторителлинг как умение рассказать историю необходим каждому человеку в повседневной жизни. Данный термин применяется в разных областях: в преподавании, маркетинге, рекламе, журналистике, социальных сетях.

Подробную информацию о сторителлинге как методе обучения и образце его применения на уроке английского языка в 9-м классе средней школы предложили преподаватели кафедры германских языков Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» Ю.С. Зайцева и Д.И. Рахмонова. Молодые исследователи утверждают, что этот метод помогает моделировать активный коммуникативный процесс, способствует повышению эффективности обучения, в том числе благодаря воздействию на эмоциональную сферу школьников. Соглашаясь с другими учеными, Ю.С. Зайцева и Д.И. Рахмонова считают, что сторителлинг в преподавании представляет собой педагогическую технику, построенную на использовании историй с героем и определенной структурой и направленную на решение педагогических целей и задач [1].

В маркетинге успешный сторителлинг имеет несколько правил: герой меняется под воздействием разных обстоятельств; эти изменения должны быть понятными и вызывать у аудитории определенные эмоции; преподаваемый предмет должен влиять на человека, изменяя что-то к лучшему; целевая аудитория должна понимать, что может сама попробовать свойства этого продукта [2].

Целью данного исследования является выявление особенностей использования сторителлинга как приема воздействия на адресата в политическом дискурсе. Для достижения поставленной цели потребовалось выполнение следующих задач: дать определение сторителлингу; сравнить сторителлинг и нарратив в политическом дискурсе; составить список историй; выделить цели и другие особенности обращения к историям в политическом дискурсе; предоставить образцы историй с их анализом в рамках видов модальности, идеосфер и других лингвистических и экстралингвистических характеристик дискурса.

Несмотря на достаточно частотное использование политиками сторителлинга, вопрос обращения политиков к историям в воспроизводимом ими дискурсе недостаточно изучен, что обусловливает актуальность нашего исследования. В качестве объекта были использованы истории, включенные в речи 75-го премьер-министра Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии Дэвида Уильяма Дональда Кэмерона, произнесенные в 2009–2016 гг. Предметом исследования служат цели и другие характеристики апелляции политического лидера к сторителлингу. Эмпирический материал составил около 200 речей политика. В ходе исследования были применены следующие методы: наблюдение над языковым материалом, анализ, синтез, индукция, дедукция; контекстуальный метод и дискурсивный анализ.

Научная новизна заключается в том, что нами установлена роль жанра политического дискурса в качестве одного из условий варьирования характеристик сторителлинга; выявлены цели включения в дискурс историй; определены особенности компонентов историй в политических выступлениях.

Теоретическая значимость данной работы заключается в расширении знаний о моделировании политического дискурса. Практическая ценность состоит в возможности использования результатов исследования для развития навыков говорения на занятиях по английскому языку в высшей школе.

О сторителлинге в маркетинге, рекламе, а также политическом дискурсе подробно пишет и выступает профессор Л.В. Минаева (например, [3; 4]). Рассматривая сторителлинг, профессор предлагает сравнить этот термин с политическим нарративом, который она определяет как сложное дискурсивное образование, представляющее собой соединение ряда текстов, посвященных одному событию. Профессор отмечает, что политический нарратив направлен на то, чтобы дать свою версию политическим событиям, и приводит следующий пример данного явления: нарратив о Великой Октябрьской социалистической революции около девяноста лет был одинаковым, и только в преддверии столетия этого политического события появилась его иная интерпретация. [5]. Профессор З.З. Чанышева отмечает, что единицей анализа в нарративе является событие, о котором рассказывает говорящий, и, соответственно, нарратив об одном и том же событии разными людьми будет отличаться, так как обладает естественным субъективизмом. Профессор подчеркивает особую важность этого свойства нарратива для политической коммуникации, которое позволяет говорящему создавать субъективную картину происходящего, отличающуюся от реальности, но отвечающую ожиданиям целевой аудитории [6].

Профессор Л.В. Минаева определяет сторителлинг в политическом дискурсе как описание технологий создания законченных произведений речи, включаемых в политический текст; изложение политиком отдельной истории. Профессор сравнивает политический и корпоративный сторителлинг, подчеркивая, что для компании история будет излагать ее главный принцип или ценности. В политическом – сюжетно-связанное произведение речи (т. е. сторителлинг) включается в готовую речь политика и передает важные политически значимые принципы. Пример, предлагаемый профессором, – это выступление американского политика Дж. Керри в Марракеше по проблемам климата. Сторителлинг в его речи – воспоминание о том, что с этим местом связано имя выдающегося британского премьер-министра У. Черчилля, который в разгар Второй мировой войны во время Касабланкской конференции 1943 г., узнав, что Ф. Рузвельт не был в Марракеше, предложил президенту совершить поездку в эту часть страны и показал ему закат, который, по словам премьер-министра, был самым изумительным во всем мире.

Профессор Л.В. Минаева объясняет, что сторителлинг должен включать четыре компонента, в данном случае следующих:

1) человек и природа (конфликт);
2) путешествие (сюжет);
3) политик У. Черчилль (герой);
4) Марокко является достойным местом для проведения международной встречи по вопросу климата (мораль) [5].

Данный пример сторителлинга в политическом дискурсе можно сравнить с результатами исследования С.В. Герасимова и П.А. Терещенко, которые анализировали сторителлинг в политическом дискурсе на материале социальных сетей. Так, специфика жанра высказываний в Твиттере и Контакте определяет характерные особенности историй: они лаконичны, но при этом могут как включать все четыре отмеченных выше компонента, так и состоять лишь из одного или нескольких из них [7].

Предпринятое нами исследование воздействия политического дискурса на целевую аудиторию было произведено с учетом «идеосферы» говорящего, определяемой личностно-индивидуальным и социокультурным опытом, сформированным набором ассоциаций, запасом знаний и т. д. [8]. Считаем необходимым отметить, что идеосфера политика апеллирует к различным концептосферам целевой аудитории: этносфере, рациосфере и эмоциосфере. Кроме того, в ходе работы с эмпирическим материалом была принята во внимание модальность как категория, которая обозначает как отношение адресанта к содержанию высказывания, собеседнику, ситуации, так и отношение содержания высказывания к действительности [9].

В результате исследования было выявлено, что целевая аудитория Д. Кэмерона неоднородна, и политик обращается не только к массовому адресату, но и к разным социальным, возрастным, национальным (и др.) группам населения страны. Сторителлинг, как прием воздействия на аудиторию, в дискурсе Д. Кэмерона преследовал три главные цели:

I. Иллюстрация политики партии посредством предоставления целевой аудитории реального примера из жизни населения. Так, обращаясь к молодому поколению, Д. Кэмерон подчеркивает, что его партия внедряет такие программы поддержки молодежи, которые позволяют им покупать собственное жилье. Составляющие данной истории включают все четыре компонента:

1) человек и государство (конфликт);
2) покупка дома (сюжет);
3) молодая пара Эмили и Джеймс (герои);
4) государство должно быть таким, чтобы население было способно покупать собственное жилье: “In a land of opportunity, more people must be able to own a home of their own” [10] («В стране возможностей у большего количества людей должна быть возможность жить в собственном доме» *(*Здесь и далее перевод наш – *С.Р., Х.Р.)* (мораль)).

Иллюстрация политики партии в отношении ипотечных программ в данной истории начинается с пословицы как прецедентного феномена, раскрывающего ценности британцев как нации: “You know that old saying, your home is your castle?” («Знаете старую пословицу: «Мой дом – моя крепость»?) [там же]. Таким образом политический лидер включает в дискурс аксиологическую модальность. Кроме того, описание дома и близлежащей территории, а также действий героев истории, являясь средствами эмотивной модальности, призваны воздействовать на эмоциосферу молодого поколения страны:

“It (their house) was still half built, but they showed me where the kitchen would be. Outside there was rubble all over the ground, but they’d already bought a lawnmower” («Он (дом) был только наполовину построен, но они показали мне, где у них будет располагаться кухня. На всей территории за домом лежал строительный мусор, но они уже купили газонокосилку») [там же].

II. Эмоциональное начало выступления. В качестве примера приведем речь премьер-министра на ежегодной конференции Консервативной партии в 2014 г. Имплицитно обращаясь к массовому адресату страны, Д. Кэмерон включил в дискурс историю о посещении мероприятия, посвященному 70-летию высадки союзных сил на побережье Нормандии как начало стратегической операции «Оверлорд» во время Второй мировой войны (D Day). Политик посетил торжественное мероприятие вместе с одним из британцев-ветеранов той операции П. Черчиллем.

С помощью данной истории Д. Кэмерон многократно обращается к чувствам адресата, включая в дискурс средства аксиологической и эмотивной модальности. Так, например, история начинается с оценочного прилагательного “the best” («лучший»): “But I can tell you *the best* moment of my year” («Но я расскажу Вам *лучший* момент этого года для меня») [11]. Д. Кэмерон видел, как плакал П. Черчилль, вспоминая войну: “I’ll never forget the tears in his eyes as he talked about the comrades he left behind or the *pride* they all felt in the job they had done” («Никогда не забуду слезы на его глазах, когда он рассказывал о товарищах, которые погибли, или о том чувстве *гордости,* которое они все испытывали от того, что проделали») [там же]. Отметим обращение к эмоциосфере целевой аудитории в данном фрагменте дискурса с помощью таких слов, как “pride” («гордость»), “proud” («гордый»), а также через национальную символику (флаг страны).

Рассмотрим составляющие данной истории:

1) человек и общество (конфликт);
2) посещение мероприятия во Франции в честь празднования 70-й годовщины высадки войск союзников (сюжет);
3) ветеран войны Патрик Черчилль (герой);
4) Великобритания – особая страна, помогающая другим бороться за свободу и справедливость: “When people have seen our *flag* – in some of the most desperate times in history – they have known what it stands for. Freedom. Justice. Standing up for what is right” [там же] («Когда люди видели наш *флаг* (в самые тяжелые времена в истории), они знали, что означает наш флаг. Это свобода. Справедливость») (мораль).

Эмоциональное воздействие на аудиторию с помощью этой истории подготовило основу для всей речи премьер-министра на конференции Консервативной партии в 2014 г.: “And here, today, I want to set out how in this generation, we can build a country whose future we can all be *proud* of. How we can secure a better future for all” (Здесь, сегодня, я хочу рассказать, как наше поколение может превратить нашу страну в ту, чьим будущим мы все будем *гордиться*. Как мы можем позаботиться о светлом будущем для всех» [там же].

Связь между историей и обозначением политического плана партии осуществляется с помощью пространственных и временных дейктических элементов: *June 6th, the 70th anniversary of D Day; Bayeux, France* (шестое июня, семидесятилетие со Дня Д) VS *here, today* (здесь, сегодня) VS *a country whose future we can all be proud of; how we can secure a better future for all* (страна, чьим будущим мы все будем гордиться; как мы можем позаботиться о светлом будущем для всех) [там же].

III. История включается в фрагмент дискурса в качестве части заключения. Так, на конференции Консервативной партии в 2013 г в завершении речи, которая затронула разные аспекты жизни населения страны, Д. Кэмерон подводит итоги своего обращения к народу и партии и дает характеристику своего отношения к работе: “Country first. Do what’s decent. Think long-term” [10] («Интересы страны первостепенны. Поступай порядочно. Думай о будущем»). Он подчеркивает, что необходимо не просто довольствоваться тем, что есть, или исправлять то состояние, в котором страна находится сейчас, а строить нечто лучшее. И, иллюстрируя дальновидность политики своей партии, он приводит историю большого зала одного из колледжей Оксфордского университета:

“There’s an old story that’s told about a Great Hall in Oxford near my constituency. For hundreds of years it’s stood there – held up with vast oak beams. In the 19th century those beams needed replacing. And you know what they found? 500 years before someone had thought, ‘those beams will need replacing one day’. So they planted some oak trees. Just think about that (…). And when those oaks were needed, they were ready” [там же] («Расскажу вам о большом зале Оксфордского университета, расположенного рядом с моим избирательным округом. Ему сотни лет, и его вес держат массивные дубовые балки. В девятнадцатом веке понадобилась замена этих балок. И, знаете, что выяснилось? За пять столетий до этого кто-то подумал: «Эти балки однажды нужно будет заменить». И были посажены дубы. Только представьте (…). И когда дубы понадобились, они оказались рядом»).

Составляющие данной истории:

1) человек и реальность (т. е. естественное старение здания) (конфликт);
2) посадка деревьев и последующий ремонт здания (сюжет);
3) дальновидный человек (герой);
4) политик должен думать о будущем своего народа: “Margaret Thatcher once said: ‘We are in the business of planting trees for our children and grandchildren or we have no business being in politics at all’” [там же] («Маргарет Тэтчер однажды сказала: «Наша работа заключается в посадке деревьев для детей и внуков, или нам вообще не стоит заниматься политикой») (мораль).

В качестве морали Д. Кэмерон приводит слова М. Тэтчер, о которой он говорил во время основной части своего выступления, отдавая дань уважения великому премьер-министру Великобритании, умершей за несколько месяцев до конференции партии. Примечательно, что слова М. Тэтчер включают образ посадки деревьев в переносном смысле, в то время как история о зале университета говорит о настоящих деревьях. Обращение к словам одного из выдающихся политиков мира, являющегося представителем Консервативной партии, служит апелляцией к авторитету и способствует экстраполяции качеств авторитета на говорящего.

История о зале университета обращается к эмоциосфере адресата. Дальновидность политики партии сравнивается с дальновидностью людей, посадивших деревья около Оксфордского университета. Кульминационный эффект воздействия данного сюжета на эмоциосферу целевой аудитории достигается за счет перечисления нескольких действий, произошедших между посадкой деревьев и ремонтом большого зала: открытие Колумбом Америки и закона всемирного тяготения (“Centuries had passed. Columbus had reached America. Gravity had been discovered. And when those oaks were needed, they were ready” [там же] («Прошли столетия. Колумб открыл Америку. Открыли закон всемирного тяготения. И когда дубы понадобились, они оказались рядом»)).

Итак, в результате исследования сторителлинга как приема воздействия на целевую аудиторию в политическом дискурсе мы пришли к определенным выводам, которые вносят вклад в теоретическое осмысление процесса моделирования дискурса политиками:

1. Особенности сторителлинга детерминированы жанром. Так, если изучение литературы показало, что истории в сообщениях в социальных сетях максимально лаконичны и могут содержать не все элементы, то данное исследование выступлений 75-го премьер-министра Великобритании Д. Кэмерона выявило преобладание историй в «крупном» жанре выступления на конференции Консервативной партии, для которого оказались свойственными развернутый характер истории и наличие всех четырех компонентов: конфликт, сюжет, герой/герои, мораль.

2. Обращение к сторителлингу в дискурсе Д. Кэмерона имело три главные цели: иллюстрация политики партии; эмоциональная основа для всей речи (начало речи); завершение, подводящее итоги выступлению.

3. Преобладающее количество конфликтов принадлежит трем видам: человек и государство, человек и общество, человек и реальность.

4. Сюжет и мораль отражают политику лидера и его партии; их политические ценности.

5. Герой-адресат детерминирован; если обращение происходит к населению страны, то герой обязательно является выходцем из народа, т. е. одним из «своих»: неизвестные реальные представители населения или герои местного масштаба.

В качестве перспективы исследования планируется выявление особенностей сторителлинга на основе сравнения политического дискурса Д. Кэмерона с выступлениями других премьер-министров Великобритании.

Библиографический список

1. Зайцева Ю.С., Рахмонова Д.И. Использование приема «сторителлинг» для совершенствования речевых умений обучающихся в обучении иностранному языку. *Перспективы лингвистического знания: молодежь и наука:* материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, магистрантов, студентов и школьников. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал УУНиТ, 2023; Т. 1: 309–314.
2. *Я расскажу вам историю... Сторителлинг в жизни, маркетинге и рекламе*. Available at: https://skillbox.ru/media/marketing/ya_rasskazhu_vam_istoriyu/
3. Минаева Л.В. Корпоративный сторителлинг. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2016; № 2: 247–253.
4. Минаева Л.В. Сторителлинг в политическом дискурсе. *Стратегические коммуникации в бизнесе и политике*. 2017; № 3: 118–121.
5. *Сторителлинг в политическом дискурсе*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=M7TZosACVSg
6. Чанышева З.З. Ложный нарратив в межкультурной политической коммуникации. *IV Фирсовские чтения. Язык в современных дискурсивных практиках:* материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции. Москва: РУДН, 2019: 429–430.
7. Gerasimov S.V., Tereshchenko P.A. Storytelling of Political Leaders as an Instrument of Symbolic. *Discourse*. 2020; Vol. 6, № 3: 5–20.
8. Чанышева З.З., Гайнаншин М.Ф. Синергетический эффект экономической метафоры в интердискурсивном пространстве. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* 2014; Выпуск 2: 98–106.
9. Ахманова О.С. Модальность. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969: 237–238.
10. *David Cameron's speech, Conservative Party Conference 2013: Full text.* Available at: https://www.newstatesman.com/staggers/2013/10/david-camerons-speech-conservative-party-conference-2013-full-text
11. *David Cameron – 2014 Speech to Conservative Party Conference*. Available at: https://www.ukpol.co.uk/david-cameron-2014-speech-to-conservative-party-conference/

References

1. Zajceva Yu.S., Rahmonova D.I. Ispol'zovanie priema «storitelling» dlya sovershenstvovaniya rechevyh umenij obuchayuschihsya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Perspektivy lingvisticheskogo znaniya: molodezh' i nauka:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii aspirantov, magistrantov, studentov i shkol'nikov. Sterlitamak: Sterlitamakskij filial UUNiT, 2023; T. 1: 309-314.
2. *Ya rasskazhu vam istoriyu... Storitelling v zhizni, marketinge i reklame*. Available at: https://skillbox.ru/media/marketing/ya_rasskazhu_vam_istoriyu/
3. Minaeva L.V. Korporativnyj storitelling. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2016; № 2: 247-253.
4. Minaeva L.V. Storitelling v politicheskom diskurse. *Strategicheskie kommunikacii v biznese i politike*. 2017; № 3: 118-121.
5. *Storitelling v politicheskom diskurse*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=M7TZosACVSg
6. Chanysheva Z.Z. Lozhnyj narrativ v mezhkul'turnoj politicheskoj kommunikacii. *IV Firsovskie chteniya. Yazyk v sovremennyh diskursivnyh praktikah:* materialy dokladov i soobschenij Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: RUDN, 2019: 429-430.
7. Gerasimov S.V., Tereshchenko P.A. Storytelling of Political Leaders as an Instrument of Symbolic. *Discourse*. 2020; Vol. 6, № 3: 5-20.
8. Chanysheva Z.Z., Gajnanshin M.F. Sinergeticheskij `effekt `ekonomicheskoj metafory v interdiskursivnom prostranstve. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* 2014; Vypusk 2: 98-106.
9. Ahmanova O.S. Modal'nost'. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969: 237-238.
10. *David Cameron's speech, Conservative Party Conference 2013: Full text.* Available at: https://www.newstatesman.com/staggers/2013/10/david-camerons-speech-conservative-party-conference-2013-full-text
11. *David Cameron – 2014 Speech to Conservative Party Conference.* Available at: https://www.ukpol.co.uk/david-cameron-2014-speech-to-conservative-party-conference/

Статья поступила в редакцию 01.12.23

УДК 811.581

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-547-549

Devitskaya Z.B., *Cand. of Sciences (Philology), Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: devitckaya@yandex.ru*
Soshnikov A.O.*, Cand. of Sciences (Philology), Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: alexandersoshnikov@rocketmail.com*

PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF PERCEPTION OF LEXIS IN HIEROGLYFIC AND ALPHABETIC LANGUAGES. The article discusses peculiarities of perception of Chinese characters. Scientific novelty of the study lies in the difference between the experimental data obtained as a result of analysis of perception peculiarities of Chinese characters and words of an alphabetic language. The conclusions are drawn on the basis of an associative experiment conducted with students learning Chinese as a second foreign language after English. The results are compared with the previously carried out associative experiments aimed at studying the characteristics of mastering the vocabulary of French as a second foreign language. The comparison allows coming to some conclusions about the peculiarities of perception and functioning in the individual lexicon of words of the hieroglyphic language in comparison with the alphabetic one. In the case of alphabetic languages, the leading ones are the connections of foreign words with their equivalents from the native and first foreign languages, as well as formal connections based on the graphics or phonetics. Chinese characters, however, are interpreted as images based on the knowledge of their meaning or without it.

Key words: **bilingualism, associative experiment, perception of Chinese characters, vocabulary acquisition, French as second foreign language**

З.Б. Девицкая, *канд. филол. наук, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: devitckaya@yandex.ru*
А.О. Сошников, *канд. филол. наук, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: alexandersoshnikov@rocketmail.com*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЛЕКСИКИ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С АЛФАВИТНЫМ

Данная статья посвящена изучению особенностей восприятия китайских иероглифов. **Научная новизна работы** состоит в изучении особенностей восприятия китайских иероглифов русскоязычными учащимися в условиях изучения китайского языка как второго иностранного в вузе и сопоставлении полученных данных с экспериментальными исследованиями, проведенными на основе алфавитного языка. Результаты сравниваются с осуществленными ранее ассоциативными экспериментами, направленными на изучение особенностей овладения лексикой французского языка как второго иностранного. Проведенное сопоставление позволяет прийти к некоторым выводам об особенностях восприятия и функционирования в индивидуальном лексиконе слов иероглифического языка в сравнении с алфавитным. В результате доказано, что в алфавитных языках ведущими являются связи иностранных слов с их эквивалентами из родного и первого иностранного языков, а также формальные связи, основанные на графическом или фонетическом облике слова, тогда как китайские иероглифы интерпретируются как изображения вне зависимости от наличия у учащихся знаний об их значениях.

Ключевые слова и фразы: **билингвизм, ассоциативный эксперимент, восприятие китайских иероглифов, овладение лексикой, французский язык как второй иностранный**

Актуальность данного исследования заключается в попытке изучения механизмов овладения лексикой иностранного языка, начиная с узнавания новых слов на основе их написания или звучания, и до момента формирования связей с соответствующими словами родного языка и полноценного функционирования в индивидуальном лексиконе человека. Понимание особенностей прохождения этих этапов имеет большую значимость как в теоретическом, так и в практическом плане преподавания иностранных языков. Возрастающий интерес к изучению китайского языка в настоящее время делает актуальными подобные исследования на основе иероглифических языков, так как полученные результаты позволят найти более эффективные способы обучения лексике. Известно, что в понимании слов алфавитных и иероглифических языков задействованы разные полушария головного мозга [1; 2]. Ассоциативные эксперименты предоставляют возможность выявить различия восприятия лексических единиц языков разных типов. Исследование основывалось, в том числе, на знаниях о функционировании индивидуального лексиконе человека [3].

Цель исследования заключается в выявлении отличий между процессами восприятия слов алфавитных языков и иероглифических. Реализация поставленной цели обеспечивается решением следующих задач: рассмотреть проблему проникновения лексической единицы в индивидуальный лексикон; провести ассоциативный эксперимент на основе китайских иероглифов; сопоставить его результаты с результатами проведенных ранее ассоциативных экспериментов на основе лексических единиц французского языка.

В статье используются следующие методы исследования: эвристический, применяемый при выборе материала исследования в соответствии с теоретическими предпосылками; ассоциативный эксперимент; когнитивная интерпретация полученных результатов.

Теоретической базой исследования послужили работы В.В. Иванова, У. Вайнрайха, М.В. Рубец, З.Б. Девицкой. Данные литературные источники предоставляют обширную информацию для решения поставленных задач и достижения цели исследования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы, сделанные в результате изучения особенностей восприятия китайских иероглифов русскоязычными учащимися, могут найти применение в педагогической деятельности на практических занятиях по китайскому языку.

Овладение лексикой иностранного языка в искусственных условиях

Овладение иностранными языками в искусственных условиях формирует так называемый субординативный билингвизм, при котором понятия связываются со словами иностранного языка через слова родного [4]. Слова иностранного языка входят в индивидуальный лексикон, следуя определенным этапам. В случае изучения французского языка как второго иностранного в вузе проведенное ранее исследование позволило сделать ряд выводов об особенностях усвоения лексики [5]. Так, ассоциативные эксперименты показали, что на начальном этапе вхождения слов французского языка в ситуации учебного многоязычия преобладают связи с переводными эквивалентами родного языка и формальные связи со словами родного и первого иностранного (английского) языка, основанные на графическом или фонетическом облике слова. То есть через формальные связи слово ассоциируется с понятием через соответствующую лексическую единицу родного языка. Далее французское слово обрастает связями, свойственными для родных слов, вводится в смысловые контексты, вызывает эмоциональные реакции, становясь, таким образом, частью общего лексикона. Причем формальные связи могут функционировать независимо от смысловых, что подтверждает наличие поверхностного и глубинного слоев лексикона.

Представляется, что в случае изучения алфавитных языков в искусственных условиях такой путь проникновения лексической единицы в индивидуальный лексикон является универсальным. Известно, что при чтении слов алфавитных языков в большей степени задействованы аналитические стратегии логико-вербального левополушарного стиля мышления. Информация при этом обрабатывается последовательно, по мере ее поступления [2, с. 42]. Именно речевые зоны левого полушария отвечают за фонемный анализ и синтез, за восприятие отдельных единиц, на которые членится речь [1, с. 423]. То есть процессы, происходящие при узнавании слова, написанного алфавитным письмом, происходят в левом полушарии и основываются на формальном графическом и фонетическом восприятии. С другой стороны, большой объем семантической информации о слове хранится в правом полушарии, в том числе зрительные и иные образы, связанные со словом, и стандартные сочетания-клише [1, с. 431]. Вероятно, такое распределение функций восприятия по полушариям создает относительную независимость формальных и смысловых связей, образующихся при проникновении слов в индивидуальный лексикон.

В случае восприятия иероглифического письма функции полушарий меняются. Известно, что количество информации, содержащейся в одном китайском иероглифе, примерно в пятьсот раз больше, чем в одной букве английского алфавита. Этот факт определяет первичную переработку иероглифа правым полушарием [6]. В.В. Иванов говорит об усвоении незнакомых или неизвестных иероглифов посредством правого полушария, но отмечает, что после их усвоения «они передаются по каналам межполушарной связи и записываются в словарном коде левого полушария», в котором, вероятно, имеется соответствующий графический словарь с правилами его перевода в фонемный код [1, с. 448]. Правое полушарие первоначально воспринимает пространственно-зрительные образы предметов (означаемую сторону многих иероглифов) и начертания иероглифов (означающие стороны знаков). Левое же полушарие фиксирует иероглифы как элементы кода, в которых выделяются отдельные элементы, такие как черты и ключи в китайской письменности [там же, с. 449].

В таком случае возникает вопрос, можно ли говорить о едином способе вхождения слова в индивидуальный лексикон, независимо от типа изучаемого языка. Интересно выяснить, какой путь проделывает слово-иероглиф, прежде чем стать частью единого лексикона человека, сформированного на основе родного языка, и насколько значимы отличия овладения словами алфавитных языков от иероглифических.

Ассоциативный эксперимент на основе китайских иероглифов

С целью получить ответы на поставленные вопросы было проведено исследование среди студентов факультета иностранных языков, изучающих китайский как второй иностранный при первом английском. В исследовании приняли участие 38 испытуемых, которым предлагалось дать свободные реакции на двадцать китайских иероглифов. Список состоял из двадцати разных по сложности иероглифов, некоторые из которых были знакомы испытуемым, другие были новыми для них. Один иероглиф повторялся два раза. Количество реакций не было ограничено. Часть испытуемых находилась на начальном уровне изучения языка (23 человек), другая часть – на более продвинутом (14 человек). Один испытуемый не изучал китайский язык и давал ассоциации исключительно на основе образов. Приведем в качестве примера реакции на некоторые иероглифы продолжающей группы. Цифрами указано число повторяющихся реакций.

Таблица 1

Реакции на китайские иероглифы испытуемых, изучающих китайский язык как второй иностранный при первом английском

Иероглиф	Перевод	Реакции
水	вода	жук; буква К; буква ж (2); дорога; вода (3); каблук; рис; майский жук; ниндзя; жук; машина; mizu (вода) + слово написано по-японски; государство; воин; буква К, жук; дерево; успех; ремесло; буква ж, жизнь; школа
大	большой	шатер; звезда; частица не; человек (7); земля; регулировщик на дороге; смирение; дерево; крыша; спорт; человек, показывающий своим выражением раздражение; крыша дома; smart; okii (большой) + слово написано по-японски; человек (ren); зонт; стол, остановка
十	десять	плюс; плюсик; крест (6); десять (2); дыхание; знак «плюс»; церковь; медицина; образ: знак плюс; крест (число); больница; крест; крест, смерть, немного чувство страха; больница, лечить, жить; смерть; прямолинейность; больница
黑	черный	отражение; солнце; злой человечек; дождь; осьминог (2); класс в школе; земледелие; жук; дракон из бумаги; здание кинотеатра; пожарная машина; лестница; карьера; деньги, банк; что-то связанное с Китаем; стол; баран; осьминог, телевизор с полками, мебель; фестиваль в китайском традиционном стиле; индеец; пароход (+изображение); бегемот
漂	плыть	кухонный шкаф; окно; (изображение с верхней частью иероглифа) набор фотографий, (изображение с нижней частью иероглифа) зонт, (изображение с левой частью иероглифа) дождь; место; усы; здание с большими окнами; вариант; фонарь; колодец; стол, стулья, шкаф; крепость; столик в кафе; гостиница; путешествовать по воде; такой иероглиф уже был; укрепление; трамвайчик на канатной дороге

Интерпретация результатов ассоциативного эксперимента

Рассмотрим результаты проведенного эксперимента. Начинающие и продолжающие испытуемые не показали принципиальных различий в реакциях, что позволило сделать несколько общих для обеих групп выводов. Первое, что составляет отличие от ассоциативных экспериментов с европейским языком, – это практически полное отсутствие фонетических реакций. Среди всех ответов только пять реакций можно отнести к данному типу: mei на иероглиф «не, нет», khou, kxoy на иероглиф «рот», zhong на иероглиф «середина», kou на иероглиф «возвращаться». Второе значимое отличие – небольшое количество реакций, представляющих собой переводные эквиваленты китайских иероглифов. В группе начинающих испытуемых такие реакции еще более малочисленны, чем в продвинутой. Объяснить подобное различие можно тем, что за восприятие иероглифов отвечает правое полушарие, в котором не содержится фонетической и буквенной информации. Иероглиф интерпретируется как изображение, именно это определяет первоначальные реакции на него.

Наиболее многочисленны реакции, связанные с изображением независимо от значения иероглифа или составляющих его ключей. Показательно, что часть таких реакций включают буквы русского алфавита: буква Ж как реакция на иероглиф «вода» (4 реакции); буква Ф на иероглиф «середина» (6 реакций). Также встречались реакции «буква К», «буква З», «английская буква Z». К данной группе можно также отнести такие реакции, как «доска с партами», «медицинский крест», «робот», «лошадь и два всадника», «бабочка в клетке», «пешеходный переход», «стол с едой», «готовка на костре», «образ как иду вдоль туннеля» и др. Данная группа реакций представляет интерес, так как демонстрирует, что,

несмотря на кардинальные отличия от родного алфавитного письма, испытуемые пытаются выделить знакомые элементы в представленных иероглифах, например, видят в них изображения букв. Здесь проявляется общая тенденция к восприятию нового через известное, в частности, к опоре на родной и первый иностранный языки. Образные реакции в какой-то степени тоже являются попыткой найти понятные компоненты в изображении. Так как стимул воспринимается правым полушарием, эти компоненты представляют собой изображения, возникающие в воображении при предъявлении стимула и описываемые словами.

Следующая группа реакций – ассоциации со значением иероглифа: «большое дерево» к иероглифу «большой»; «черный, одежда, грусть, музыка», «черный смешной злой телевизор на ножках» к иероглифу «черный»; «билет на поезд, билет в театр» к иероглифу «билет». Отметим, что такие реакции часто включают словосочетания или несколько семантически связанных слов, то есть своего рода контекст, а также являются эмоциональными: «тьма, горящий дом» к иероглифу «черный»; «нельзя, отрицание, негатив, гнев» к иероглифу «не, нет»; «семья, дом, спокойствие, уют» к иероглифу «дом, семья». Такие реакции могут быть связаны со стратегией запоминания иероглифов, при которой учащиеся интерпретируют новый иероглиф, придумывая ассоциации с его графическим изображением. С другой стороны, здесь наблюдается вхождение новых слов в индивидуальный лексикон, обрастание их смысловыми ассоциациями, коннотациями. Учитывая отсутствие фонетических реакций, можно сделать вывод, что иероглиф проникает в индивидуальный лексикон через связь изображения с лексическими единицами родного языка, минуя его проговаривание. Этот вывод позволяет сделать предположение о разных способах восприятия китайских слов на письме и в устной речи.

Еще одна группа реакций – ассоциации с частью иероглифа на основании правильно или ложно опознанного ключа: «человек» к иероглифу «огонь»; «что-то связанное с водой или жидкостью», «укрыться от дождя» к иероглифу «плыть», «покупать, деньги, семья» к иероглифу «покупать». По-видимому, в данном случае мы имеет дело с левополушарными стратегиями восприятия иероглифа, в частности стратегией выявления ключей, из которых он состоит. Кроме того, в данном типе реакций снова проявляется тенденция к поиску известного, только не в родном, а в изучаемом языке. Так, ключ «человек» уже хорошо усвоен испытуемыми, и они видят его в таких иероглифах, как «огонь», «большой».

Особенностью реакций на китайские иероглифы является отсутствие ассоциаций на английском языке, несмотря на то, что английский является первым иностранным языком для всех испытуемых. Встретилась только одна реакция на английском языке – «smart» на иероглиф «большой». Напротив, появляются ассоциации на японском и корейском языках, которые испытуемые, очевидно, изучают самостоятельно. Так, встречались такие реакции, как «mizu» на иероглиф «вода», написание корейской буквы как реакция на иероглиф «рот». Здесь, очевидно, можно говорить об установках. Испытуемые связывают китайский язык с более близкими к нему японским и корейским, и при наличии знаний в этих языках возникают соответствующие ассоциации. Английские слова в данном случае не активируются. Можно предположить, что активация того или иного языка в индивидуальном лексиконе зависит, в том числе, от установки и знаний о родственности языков. Родной же язык является основой восприятия слов на любом другом языке.

Другим интересным наблюдением является склонность испытуемых к использованию контекста. Многие испытуемые давали несколько реакций, входящих в одно семантическое поле («пустота, страх, опасность» к иероглифу «рот», «море, пляж, отдых» к иероглифу «шляпа»). Присутствовали реакции, связанные с изображением и представляющие собой некую ситуацию («школьная доска с партами, где сидят учителя» к «черный», «японский гостиничный дом с лабиринтами и лестницами» к «рот», «человек, стоящий рядом со шкафчиком в раздевалке» к иероглифу «шляпа»). Некоторые испытуемые дополняли свою реакцию изображением. Подобные реакции можно объяснить особенностями функционирования индивидуального лексикона, где слова образуют различные связи на основе смысловых и формальных признаков. В случае реакций, представляющих собой описание ситуации, иероглиф, очевидно, интерпретировался испытуемыми как изображение с определенным смыслом, который они описывали словами. Реакции в виде рисунков подтверждают роль правого полушария в восприятии иероглифов.

Отметим наличие одинаковых типов реакций в обеих группах испытуемых. Начинающие и продолжающие испытуемые давали реакции, интерпретирующие изображение, ассоциации с определенным контекстом или ситуацией, реакции на основе правильно или ложно опознанного ключа иероглифа. Можно наблюдать незначительное увеличение реакций, связанных со значением иероглифа, в группе продолжающих, что объясняется знанием большего количества ключей и иероглифов и более быстрым их узнаванием.

Сравнение полученных результатов с выводами ассоциативных экспериментов с испытуемыми, изучающими французский язык как второй иностранный, позволяет выявить сходства и различия в овладении словами иероглифических и алфавитных языков. Если в случае французского языка как второго иностранного основные реакции были представлены переводными эквивалентами, а также формальными ассоциациями на русском и английском языках, то в случае китайских иероглифов большая часть реакций была связана не со значением иероглифов или составляющих их ключей, а с интерпретацией изображения. Формальные ассоциации практически отсутствовали, как и реакции на английском языке. Это говорит о том, что иероглиф воспринимается учащимися прежде всего, как изображение, а не языковой знак.

Реакции на французские слова у испытуемых продвинутых уровней включали больше контекстных и эмоциональных ассоциаций, что свидетельствовало о более глубоком проникновении новых лексических единиц в индивидуальный лексикон. Изучающие китайский язык давали подобные реакции независимо от уровня обучения, контекст и эмоциональная составляющая были связаны с индивидуальной интерпретацией изображения иероглифа, могли иметь или не иметь отношение к его смыслу. С одной стороны, это подтверждает вывод о формировании смысловых связей отдельно от формальных, с другой стороны, свидетельствует о сложном строении индивидуального лексикона, в котором слова непосредственно связаны с образами.

Таким образом, можно сделать вывод о некоторых отличиях в овладении китайскими иероглифами от слов алфавитных языков в искусственных условиях. При восприятии иероглифа не активируется связь «иероглиф – его произношение», что часто наблюдается при предъявлении алфавитного письма. Иероглиф интерпретируется как изображение на основе знаний о его значении или без них. Так, испытуемый, не изучающий китайский язык, не отказывался давать реакции, изображения иероглифа было достаточно для него, чтобы делать предположения о значении слова. Можно допустить, что в случае попыток понять значение иероглифа на основе знакомых элементов задействованы как правое полушарие, воспринимающие образ, так и левое, анализирующее его состав. В случае опоры исключительно на изображение, очевидно, задействуется только правое полушарие. При различиях в восприятии иностранные слова-иероглифы и слова алфавитных языков функционируют в лексиконе одинаково, приобретая разнообразные связи с другими словами и эмоциональные коннотации, входя в смысловые контексты. Однако, если в алфавитных языках такие связи образуются на основе фонетических ассоциаций, то в иероглифических языках – на основе интерпретации изображения.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы, связанной с восприятием слов иероглифического языка, заключаются в изучении реакций на слова, произнесенные устно, что делает актуальным проведение нового ассоциативного эксперимента.

Библиографический список

1. Иванов В.В. *Избранные труды по семиотике и истории культуры*. Москва: «Языки русской культуры», 1999; Т. I.
2. Рубец М.В. *Восприятие и языковая картина мира: на материале китайского языка*. Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 2015: 42–43.
3. Залевская А.А. *Слово в лексиконе человека: психолингвистические исследования*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1990.
4. Вайнрайх У. *Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования*. Киев: Вища школа, 1979.
5. Девицкая З.Б. *Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии*. Диссертация … кандидата филологических наук. Курск, 2008.
6. Санжиев Б.Н. Китайское иероглифическое письмо и асимметрия функций. *Общество и государство в Китае*: XXXII научная конференция. Москва: ИВ РАН, 2002: 180–186.

References

1. Ivanov V.V. *Izbrannye trudy po semiotike i istorii kul'tury*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1999; T. I.
2. Rubec M.V. *Vospriyatie i yazykovaya kartina mira: na materiale kitajskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2015: 42-43.
3. Zalevskaya A.A. *Slovo v leksikone cheloveka: psiholingvisticheskie issledovaniya*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1990.
4. Vajnrajh U. *Yazykovye kontakty: Sostoyanie i problemy issledovaniya*. Kiev: Vischa shkola, 1979.
5. Devickaya Z.B. *Psiholingvisticheskoe issledovanie usvoeniya leksiki pri uchebnom mnogoyazychii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kursk, 2008.
6. Sanzhiev B.N. Kitajskoe ieroglificheskoe pis'mo i asimmetriya funkcij. *Obschestvo i gosudarstvo v Kitae*: XXXII nauchnaya konferenciya. Moskva: IV RAN, 2002: 180-186.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 811.133.1'255 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-550-551

Shangaeva N.K., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Dorzhi Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),*
E-mail: chnadejda@mail.ru

FEATURES OF TRANSLATING SOCIO-POLITICAL REALITIES FROM RUSSIAN INTO FRENCH. The article shares the results of an analysis of ways of transmitting socio-political realities from Russian into French. As a result of the study, an overview of scientific approaches to the classification of realities is presented; the main ways of conveying realities are identified based on the material of the novel "Second Hand Time" by S. Alexievich and its translation by S. Benesh; analysis of translation solutions is carried out. Based on the classification proposed by V.S. Vinogradov, the author identified 133 realities reflecting the state administrative structure and public life. Based on the analysis of language material, the prevailing translation techniques are described: transcription, descriptive translation, translator's commentary, tracing, addition. The analysis also made it possible to identify combined methods of conveying realities.

Key words: **French language, translation activities, realia translation, literary translation**

Н.К. Шангаева, *канд. соц. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ,*
E-mail: chnadejda@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФРАНЦУЗСКИЙ

Статья посвящена анализу способов передачи общественно-политических реалий с русского языка на французский. В результате исследования представлен обзор научных подходов к классификации реалий; выявлены основные способы передачи реалий на материале романа «Время секонд хэнд» С. Алексиевич и его перевода, выполненного С. Бенеш; проведен анализ переводческих решений. С опорой на классификацию, предложенную В.С. Виноградовым, автором выявлены 133 реалии, отражающие государственно-административное устройство и общественную жизнь. На основе анализа языкового материала описаны преобладающие приемы перевода: транскрипция, описательный перевод, комментарий переводчика, калькирование, добавление. Также проведенный анализ позволил выявить комбинированные способы передачи реалий.

Ключевые слова: **французский язык, переводческая деятельность, перевод реалий, художественный перевод**

Язык всегда отражает культуру народа и включает в себя его национально-культурные черты; в арсенале любого языка присутствуют слова, выражающие национальный колорит. К таким словам относятся и языковые реалии, в которых связь языка и культуры является неотъемлемым компонентом. В переводческой деятельности передача национального своеобразия реалий представляет собой как определенную трудность, так и огромный интерес. Действительно, перевод реалий относится к процессам культурологического плана, так как при передаче оригинала на иностранный язык неизбежно начинают взаимодействовать различные культуры. Наиболее выразительно этот процесс прослеживается в художественном тексте. Все это актуализирует необходимость отбора, систематизации, анализа различных видов реалий с позиции их перевода.

Целью нашего исследования является анализ способов передачи русских реалий на французский язык. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: провести обзор основных подходов ученых к классификации реалий; выделить основные способы передачи общественно-политических реалий на материале романа «Время секонд хэнд» С. Алексиевич и его перевода, выполненного С. Бенеш; проанализировать переводческие решения. Для решения вышеперечисленных задач были применены следующие методы: контекстологический, формально-логический, описательный, сопоставительного анализа. Теоретическая значимость статьи определяется тем, что она вносит определенный вклад в современное переводоведение. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов при проведении лекций и семинаров по теории перевода и на занятиях по письменному переводу французского языка.

Слово «реалия» происходит от слова «realis», что на латинском означает истинный, действительный, вещественный. Реалии, как особую группу безэквивалентной лексики, лингвисты начали изучать в начале 50-х годов прошлого столетия. Реалии затрагивают все сферы жизни общества, выступая как носители национальной культуры. В настоящей работе под реалиями мы понимаем своеобразные лексические единицы, называющие уникальные предметы и явления, присущие одной культуре и чуждые другой. При изучении способов перевода реалий возникает вопрос об их систематизации. Рассмотрим основные подходы к систематизации реалий.

Классификация, предложенная Г.Д. Томахиным, отражает американские реалии, однако, наш взгляд, может быть применена и к другим культурам. Исследователь выделяет этнографические, географические, общественно-политические, ономастические реалии и реалии в сфере образования, религии и культуры [1]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров группируют реалии на материале русского языка: советизмы; слова, относящиеся к новому быту; слова, относящиеся к традиционному быту; историзмы; фразеологизмы; слова из фольклора; антропонимы; топонимы; коннотативные слова, связанные с литературными, эстетическими, художественными и эмоциональными ассоциациями [2]. Классификация А.А. Реформатского основывается на предметно-языковом принципе и включает имена собственные, монеты, должности и обозначения лиц, одежду, еду, обращения и титулы при именах [3, с. 139]. В работах В.Г. Гака проблема реалий рассматривается в рамках сопоставительного анализа русского и французского языков. Ученым были выделены четыре типа реалий: 1. Свойственные русской культуре и отсутствующие во французской; 2. Присущие французской культуре и отсутствующие в русской; 3. Отсутствующие в обеих культурах; 4. Существующие в обеих культурах [4, с. 143]. Болгарские исследователи С. Влахов и С. Флорин различают предметную, местную и временную группы реалий [5].

В своей работе мы опираемся на тематическую классификацию реалий, данную В.С. Виноградовым, который различает: 1. Лексику, называющую бытовые реалии; 2. Лексику, обозначающую этнографические и мифологические реалии; 3. Лексику, при помощи которой называются реалии мира природы; 4. Реалии государственно-административного устройства и общественной жизни; 5. Ономастические реалии; 6. Лексику, отражающую ассоциативные реалии [6].

Материалом для исследования, посвященного проблеме передачи реалий, послужил роман-свидетельство «Время секонд хэнд» С. Алексиевич и его перевод на французский язык, выполненный Софи Бенеш.

Светлана Алексиевич – известная белорусская писательница, лауреат престижных премий, в том числе Нобелевской премии по литературе, кавалер Ордена искусств и литературы Франции. В 2013 г. ее книга «Время секонд хэнд» получила французскую литературную премию Медичи, в 2014 г. – приз читательских симпатий российской премии «Большая книга». Произведение, написанное в жанре художественно-документальной прозы, основано на беседах с людьми, которые рассказывают личные истории, делятся эмоциями, связанными с советским и постсоветским периодом жизни, рассуждают о социализме, распаде СССР, дают собственную оценку событиям XX века. По словам автора, в книге «Время секонд хэнд» она «торопится запечатлеть следы советской цивилизации» [7, с. 7].

Софи Бенеш – переводчица с русского языка на французский, директор французского издательского дома Interférences, где публикуются известные произведения зарубежных авторов. В 2010 году Софи Бенеш была вручена российская премия для переводчиков «Русофония» за лучший художественный перевод, в 2012 г. получила литературную премию Лоры Батайон за лучший перевод на французский язык. Софи Бенеш является автором перевода двух произведений Светланы Алексиевич: «Зачарованные смертью» и «Время секонд хэнд».

В анализируемом произведении и его переводе нами были выявлены 133 общественно-политические реалии. В рамках статьи остановимся на наиболее интересных примерах.

Проведенный анализ показал, что посредством транслитерации и транскрипции во французском переводе переданы общественно-политические реалии, которые включены в номенклатуру французских толковых словарей. Так, в словаре Ларусс слово *koulak* отражено следующим образом: paysan enrichi de la Russie de la fin du XIX s. et du début du XX s. En 1930–1931, Staline entreprit la liquidation de cette classe sociale [9]. Большая часть советизмов, включенных в корпус исследования, понятны французскому читателю: большевики – les bolcheviks; дача – datcha; пирожки – des pirojkis; стахановец – un stakhanoviste; кулак – un koulak; чека – la Tchéka. При этом некоторые реалии освоены французской культурой и перешли в заимствования: перестройка – la perestroïka; КГБ- le KGB; матрешка – une matriochka; копейка – un kopeck.

Обратимся к спорному, на наш взгляд, решению переводчика:

(1) Российский президент ведь был секретарем ЦК КПСС, кандидатом в члены Политбюро [7, с. 118]. – Il a été secrétaire du Comité central du Parti, candidat au Politburo [8, с. 169].

В данном примере интерес представляет реалия *Политбюро*, транслитерированная переводчиком. Согласно «Большой российской энциклопедии», «Политбюро ЦК КПСС» – это высший орган Центрального комитета КПСС в 1917 и 1919–1991 гг., игравший также роль высшего органа государственной власти в СССР [10]. Быть кандидатом в члены Политбюро означало войти в правящую элиту страны, достичь пика политической карьеры. Мы считаем, что вариант *Politburo* не передает полный смысл данной реалии.

Частым решением переводчика является описательный перевод реалий.

(2) Я был пионером, носил красный галстук. Пришел Горбачев, и я не успел стать комсомольцем, о чем жалею [7, с. 24]. – J'ai été pionnier, je portais un foulard rouge. Et puis Gorbatchev est arrivé, je n'ai pas eu le temps de devenir komsomol et je le regrette [8, с. 40].

Данный пример относится к описательному приему: в переводе была использована следующая сноска: les octobristes, les pionniers, les komsomols étaient l'équivalent (communiste) des louveteaux et des scouts. Les komsomols étaient les membres des Jeunesses communistes [8, с. 40]. По нашему мнению, данная сноска необходима, поскольку далее в тексте не раз встречаются слова «пионер», «комсомол» и их производные. Так, в нижеприведенном примере переводчица использует французский эквивалент «pionnier»:

(3) И даже в институте завязывала шарфик пионерским узлом [7, с. 97]. – Même à l'institut, j'ai continué à nouer mes foulards à la façon des pionniers [8, с. 142].

В следующем отрывке интерес вызывает перевод советских реалий *райком*, *райисполком.*

(4) Подбрасывали ночью к зданию райкома… [7, с. 67]. – Il y en avait qui la jetaient devant le bâtiment du comité régional pendant la nuit…[8, с. 112].

(5) Позвонили из райисполкома: «Мы обязаны опечатать ваши кабинеты» [7, с. 72]. – On a téléphoné du comité exécutif régional: «Nous sommes obligés d'apposer les scellés sur vos bureau [8, с. 106].

Райком – районный комитет, представительный орган на районном уровне; райисполком (районный исполнительный комитет) – исполнительный орган на районном уровне. На наш взгляд, данные переводческие решения вполне раскрывают семантику данных общественно-политических реалий.

(6) Первым делом брать «Останкино» и круглосуточно вещать: спасем страну! [7, с. 113]. – Commencer par s'emparer de la tour de télé d'Ostankino et répéter en boucle, vingt-quatre heures sur vingt-quatre: «Nous allons sauver le pays!» [8, с. 161].

Во французском тексте решение переводчицы транслитерировать «Останкино» и добавить слово «la tour» (башня) представляется нам оптимальным, т. к. при сохранении своеобразия реалии перевод обеспечивает адекватное понимание текста реципиентами.

Значительная часть реалий переведены Софи Бенеш с помощью калькирования.

(7) Товарищ маршал, какие чувства вы испытываете, зная, что звание Героя Советского Союза получили за Афганистан? [7, с. 113]. – Camarade maréchal, quells sentiments éprouvez-vous à l'idée d'avoir reçu le titre de Héros de l'Union soviétique pour l'Afghanistan? [8, с. 163].

(8) По его словам, народ поддерживал ГКЧП [7, с. 66]. – D'après lui, le peuple soutenait massivement le Comité pour l'état d'urgence [8, с. 109].

Следует отметить, что кальки *héros de l'Union soviétique, le Comité pour l'état d'urgence* передают колорит переводимых реалий. Довольно часто Софи Бенеш обращается к комбинированному способу перевода реалий. В следующем примере было применены калькирование и добавление:

(9) И вот ночью приезжает «черный ворон»… [7, с. 70]. – Et voilà qu'une nuit arrive un «corbeau noir», un fourgon cellulaire… [8, с. 105].

Черным вороном, или воронком называли чёрную машину, на которой увозили арестованных в годы репрессий. Добавление *un fourgon cellulaire* (автомобиль для перевозки заключенных, подозреваемых и обвиняемых) помогает носителю другого языка и другой культуры понять смысл фразы, хотя и не в полной мере отражает семантику данной реалии.

Итак, переводчица не ограничиваться одним приемом перевода. В ходе нашей работы встретились такие комбинации, как транскрипция и описательный перевод, транскрипция и комментарий переводчика, калькирование и транскрипция. Ниже следует одно из многочисленных переводческих решений, в котором удачно сочетаются транслитерация названия журнала и комментарий в виде сноски.

(10) Все мы выросли на «Огоньке» Коротича, на «шестидесятниках» [7, с. 108]. – Nous avions tous grandi en lisant l'Ogoniok de Korotitch, les écrivains des années 1960 [8, с. 158].

Сноска дает французскому читателю информацию о журнале «Огонек»: l'Ogoniok – magazine hebdomadaire qui a joué un grand rôle pendant la perestroïka.

В этой же фразе интересным представляется передача реалии «шестидесятники». В словаре С.И. Ожегова находим следующее толкование данной реалии: «В СССР в 60-е годы: свободомыслящий интеллигент, выступающий за соблюдение прав человека, свободу личности, гласность» [11, с. 680]. Следовательно, перевод «les écrivains des années 1960» (писатели 60-х годов) был бы семантически искаженным. Именно поэтому в сноске переводчица объясняет, что «Les écrivains des années 1960, c'est-à-dire la génération de la période post-stalinienne et du «dégel» krouchtchévien» [8, с. 158].

Проведенный нами анализ показал, что в переводе Софи Бенеш довольно часто используется комбинированный перевод реалий, что позволяет достичь экономии средств выражения и одновременно раскрыть семантику лексической единицы. Менее частотными приемами оказались родо-видовая замена и функциональный аналог, которые, по нашему мнению, также обладают потенциалом для сохранения национального своеобразия общественно-политических реалий. Проведенное исследование позволяет утверждать, что отсутствие точных соответствий не является причиной непереводимости реалий, у переводчика есть достаточный набор способов для их адекватной передачи на иностранный язык.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что реалии представляют собой сложнейшую категорию средств языкового выражения. Проанализированные общественно-политические реалии относятся к советскому времени, что, с одной стороны, составляет дополнительную трудность при переводе, с другой стороны, является благодатным материалом для лингвистического анализа. В статье обобщен новый материал по анализу приемов при переводе рассматриваемой группы реалий на французский язык, описаны способы адекватного перевода общественно-политических реалий с русского языка на французский. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в подготовке учебно-методического пособия по курсу «Письменный перевод французского языка».

Библиографический список

1. Томахин Г.Д. *Реалии-американизмы:* пособие по страноведению. Москва: Высшая школа, 1988.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык, 1990.
3. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Аспект Пресс, 1996.
4. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
5. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998.
6. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения, 1980.
7. Алексиевич С. *Время секонд хэнд*. Москва: Время, 2020.
8. Alexievitch S. *La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement*. Paris: Actes sud, 2013.
9. *Сайт французского энциклопедического словаря Larousse*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/koulak/45671
10. *Сайт Большой российской энциклопедии*. Available at: https://bigenc.ru/c/politbiuro-tsk-kpss-f656b5
11. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1999.

References

1. Tomahin G.D. *Realii-amerikanizmy:* posobie po stranovedeniyu. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
2. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo.* Moskva: Russkij yazyk, 1990.
3. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Aspekt Press, 1996.
4. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obschie i leksicheskie voprosy)*. Moskva: Izdatel'stvo instituta obschego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
5. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
6. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
7. Aleksievich S. *Vremya sekond h`end*. Moskva: Vremya, 2020.
8. Alexievitch S. *La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement*. Paris: Actes sud, 2013.
9. *Sajt francuzskogo `enciklopedicheskogo slovarya Larousse*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/koulak/45671
10. *Sajt Bol'shoj rossijskoj `enciklopedii*. Available at: https://bigenc.ru/c/politbiuro-tsk-kpss-f656b5
11. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.11.23

УДК 81.373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-552-554

Ilyushchenko N.S., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Moscow Art Theater School, Member of the Union of Writers of Russia, (Moscow, Russia), E-mail: ilnatali77@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-8204-6867*
Shifrina S.A., *senior teacher, Department of Linguistics and Professional Communication, Russian Biotechnological University (Moscow, Russia), E-mail: Svetlana-shifrina@mail.ru*

ON THE ISSUE OF THE MAIL TRENDS IN THE USE OF ANGLICISMS IN THE MODERN LANGUAGE. The article presents a comprehensive study of the main trends of the modern process of borrowing anglicisms into the Russian language. Special attention is paid to fundamental works and modern concepts focused on identifying the main areas of use of anglicisms in the Russian context. The analysis of 1500 anglicisms picked out by continuous sampling from monolingual and bilingual dictionaries of English and Russian languages is carried out. Based on semantic and contextual methods of translation, the authors' classification of the latest anglicisms in seven groups is proposed for the first time. The use of these anglicisms in modern Russian is monitored on experimental groups of students of non-linguistic specialties. Based on the calculation of the t-Student criterion and the test results, it is revealed that the group of the Faculty of Information Technology IT uses English terms more often than students of economic specialties. As a potential area of application of the results of the work, it is possible to highlight further research on the influence of the human factor on the process of adaptation of English-language vocabulary, by comparative analysis of professional terminology among representatives of various professions in order to develop bilingual dictionaries of borrowings, which will effectively simplify the use of English anglicisms in the Russian language.

Key words: **anglicisms, borrowing, sociolinguistics, recipient language, t-Student test, translation and semantic methods**

Н.С. Ильющенко*, канд. филол. наук, доц., проф., Школа-студия МХАТ имени А.П. Чехова, г. Москва, E-mail: ilnatali77@mail.ru*
С.А. Шифрина*, ст. преп., Российский биотехнологический университет, г. Москва, E-mail: Svetlana-shifrina@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена комплексному исследованию основных тенденций современного процесса заимствования англицизмов в русский язык. Особое внимание уделено фундаментальным работам и современным концепциям, сфокусированным на выявлении основных сфер использования англицизмов в русском контексте. Проведен анализ 1 500 англицизмов, извлеченных методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей английского и русского языков. На основании семантического и контекстуального способов перевода впервые предложена авторская классификация новейших англицизмов в семи группах. В экспериментальных группах студентов неязыковых специальностей проведен мониторинг использования данных англицизмов в современном русском языке. На основании расчета критерия t-Стьюдента и результатов испытаний было выявлено, что группа факультета информационных технологий ИТ чаще использует английские термины, чем студенты экономических специальностей. В качестве потенциальной области применения результатов работы можно выделить проведение дальнейших исследований влияния человеческого фактора на процесс адаптации англоязычной лексики путем сопоставительного анализа профессиональной терминологии среди представителей различных профессий с целью разработки двуязычных словарей заимствований, что эффективно упростит использование английских англицизмов в русском языке.

Ключевые слова: **англицизмы, заимствование, социолингвистика, язык-реципиент, критерии t-Стьюдента, переводческий и семантический методы**

Современный процесс заимствования англицизмов в русскую лингвокультуру представляет собой обширную тему для исследования, так как отражает текущее состояние взаимодействия различных языков и национальных идентичностей, причиной которого является экономическая интеграция, научно-технический прогресс, влияние англоязычной культуры на мировое сообщество. С одной стороны, английский язык стал широко используемым средством коммуникации между представителями различных культур из-за его повсеместной распространенности. С другой стороны, этот процесс породил множество проблем как в теоретическом, так и практическом плане в области лингвистики. Заимствованная лексика из английского языка превысила существующие нормы и приняла значительные масштабы, что, по нашему мнению, требует глубокого изучения и систематизации.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что заимствование слов из иностранных языков является давней практикой исторического развития любого языка, которая зародилась благодаря политическим и культурным влияниям, а в последние десятилетия стала следствием глобализации и развития информационных технологий. Проблема использования и перевода заимствований в русской речи исследуется в работах отечественных и зарубежных лингвистов Басиева Э.А., Брокгауз Ф., Ефрон И., Ильющенко Н.С., Крысина, Л.П., Лукьянова Н.А., Руссо М., Черноголовина Т.Г и др. [1–7].

В работе «Англицизмы в русских терминологических системах» Дьяков А.И. отмечает, «под англицизмом понимается английское слово или словосочетание, перенесенное в русский язык из английского и прошедшее определенную трансформацию или оставшееся в своем оригинальном облике» [8, с. 20].

В своей статье «К вопросу о проникновении англицизмов в современный русский язык» Ильющенко Н.С. обращает внимание на то, что «активизация процесса заимствования англицизмов обусловлена в первую очередь коммуникативными нуждами и объективными потребностями языковой системы в целом, как-то: важнейшие экономические и политические события в стране заимствующего языка, мода, реформы, международный престиж языка-источника» [3, с. 323]. Именно этим, как мы полагаем, и объясняется большой приток английских заимствований в различных сферах общественной жизни.

В своем научном труде «Слово в современных текстах и словарях» Крысин Л.П. отмечает, что «процесс заимствования слов является одним из важнейших, так как происходит активизация употребления новых слов, что впоследствии приводит к обогащению языка в целом» [4, с. 56].

Маслов Ю.С. соглашается с данной точкой зрения и утверждает, что «заимствующий язык не пассивно воспринимает чужое слово, а так или иначе переделывает и включает его в сеть своих внутренних системных отношений» [9, с. 202].

Изучив основные источники проникновения англицизмов в русский язык, можно отметить, что заимствование англицизмов влияет на развитие русского языка как в положительном, так и в отрицательном смысле. С одной стороны, экспансия англицизмов обогащает лексический запас русского языка, позволяя использовать новые слова, не имеющие аналогов в русском языке. С другой стороны, интенсивное использование англицизмов приводит к процессу лингвистической редукции и компрессии русской лексической и грамматической систем.

Актуальность данного исследования обусловлена активным и непрерывным процессом влияния английских лексем на русские в различных сферах жизни, включая возникновение новых технологий и явлений в науке, бизнесе, цифровом пространстве и др. на протяжении последнего десятилетия. Большинство работ, связанных с этим вопросом, выходят за пределы узкой области лингвистики и охватывают другие научные дисциплины, включая социологию и др. В лингвистических исследованиях детальный и глубокий анализ лексических единиц не всегда позволяет однозначно определить происхождение некоторых заимствованных слов. Несмотря на многочисленные работы российских, зарубежных лингвистов и ученых в области изучения английской лексики, данная область практически до сих пор остается не до конца изученной. Вопрос о местонахождении, роли и взаимосвязи заимствованных лексических единиц с их источниками в английском языке до настоящего времени не получил полного освещения. Именно этот факт послужил основанием для оправдания необходимости проведения исследования, направленного на изучение данного слоя заимствованной лексики в русском литературном языке и попытке его классификации.

Теоретическая значимость: отмечается, что каждый новый метод рассмотрения основных проблем заимствований в русский язык является естественной составляющей обширного научного процесса изучения языка как многогранного феномена.

Практическая значимость работы состоит в возможности последующего применения результатов в разработке теории заимствования и ассимиляции английских лексических единиц в контексте специфических особенностей происхождения и семантики. Полученные результаты исследования имеют прикладное значение для обучения английскому языку и могут быть полезны при разработке учебных программ, учебных пособий и справочных материалов, а также для составления этимологического и толкового словарей современных англицизмов в русском языке.

Цель работы состояла в разработке классификации новейших англицизмов в современном русском языке, а также в мониторинге и анализе ее использования в экспериментальных группах студентов неязыковых специальностей.

Главная задача исследования состоит в систематизации и обобщении теоретического материала, структурированного в виде классификации, а также в определении и научном обосновании особенностей ее формирования и функционирования.

Методы исследования: исследование ориентировано на системно-структурную организацию изучаемого материала, инструментом описания служат современные термины и понятия, в частности английские заимствования в современный русский язык.

Основными методами, используемыми в работе, являются семантический и контекстный способы перевода.

Материал для исследования извлекался путем сплошной выборки из одноязычных и двуязычных толковых словарей английского и русского языка, анализу подвергались 1 500 современных англицизмов.

В процессе исследования было выявлено, что английские лексемы широко используются в таких функциональных областях, как наука, технологии, бизнес, спорт, мода, СМИ и других. Таким образом, изучив научные исследования Дубичинского В.В., Дьякова А.И., Крысина Л.П. Маковского М.М. и др., мы разработали авторскую систему классификации английских заимствований в современном русском языке, основанную на их интеграции в русскую лингвокультуру [10; 8; 4].

Рассмотрим подробнее данную классификацию, разработанную и представленную нами в шести группах:

1. Политика и государственное управление: англицизмы данной категории используются для обозначения различных процессов в политических мероприятиях (кампании, онлайн-конференции, нон-стоп, коворкинги, брифинг, хайли лайкли, таймшит, пивот, демпинг и т. д.).

2. Экономические отношения и предпринимательская деятельность: английские термины используются для обозначения различных процессов, понятий и методов в бизнесе, финансах, маркетинге и управлении (демпинг, аутсорсинг, митап, роадмап-бинесплан, токен-цифровой актив, фишинг-интернет мошенничество, питч-краткая презентация, гаджест, дайджест, бенефицар, онбординг, оффбординг и т. д.).

3. Информационные технологии (ИТ): английские слова и термины используются для обозначения компьютерных терминов, программного обеспечения, Интернета и социальных сетей (стримить, софт, хард, баг, франтдеск, бэкдеск, дамп, кэш, патч, девайс, айди, бета-тестер, гайд, дамп, ебизнес, зерокодингу, апгрейд, бэкап и т. д.).

4. Досуг и развлечения (кино, театры, мода): англицизмы используются в кино, театре и развлекательной индустрии вследствие международной популярности английского языка и влияния англоязычных стран на развитие культуры, новых технологий и тенденций (сниппед, спин-офф, приквел, тизер, рассфорсить, релиз-выпуск и т.д.), обозначения трендов, стилей, аксессуаров и элементов моды (мюли, свитшот, бомбер, лоферы, мерч, стайлиш, бигбойс, худи, ондизайн, лонгслив, смокиайс, килоты, митоки, слипоны, ньюрокки, нюд, буткат, аутфит, тоут, дресс-даун, биохакер, кафф, олдмани, хайпбист и т. д.).

5. Спорт и спортивные мероприятия: английский язык является языком международных соревнований, поэтому данные термины и выражения широко распространены в спортивной лексике (воркаут, геймплей, читинг, дроп-сет, кранч, памп, жим, лайнсмен, стритрейсер, маунтинбайк и т. д.).

6. Жаргонизмы и подростковый сленг: английские слова широко используются для обозначения различных видов развлечений, музыки, кино, телевидения, спорта и других сфер досуга и развлечений (агрить, войсит, гамать, краш, пруф, рофлить, фолловить, чилить, го, свайп, заскамить, шеймить, юзать, кинить, ливнуть, чекать, трэш и т. д.).

На основании предложенной классификации были составлены вопросы и проведено анкетирование студентов Российского биотехнологического института неязыковых специальностей в 2-х группах по 30 человек в каждой: I гр. – студенты факультета экономики (18–22 года), II гр. – студенты факультета информационных технологий (18–22 года).

Участникам исследования предложили вопросы, касающиеся частоты использования заимствованных слов в своей речи. В анкетах студенты должны были дать определения знакомым активно используемым англицизмам и перечислить 20 часто встречающихся терминов. В данных по каждой группе участников опроса были обнаружены существенные различия. Расчет критерия t-Стьюдента и результаты анкетирования показали, что вторая группа, представленная студентами факультета информационных технологий, выявила гораздо больше англицизмов в своей речи.

Расчет критерия t-Стьюдента одного из испытаний приведен в табл. 1 и табл. 2.

Считаем, что 100% – это общеупотребительная лексика русского языка изучаемых групп.

Таблица 1

Ряд распределения студентов по сферам употребления англицизмов

Сфера употребления англицизмов	I группа (экономическая сфера) в %	II группа (ИТ) в %
политика	5	10
экономика и бизнес	25	4
информационные технологии	5	40
досуг и развлечения, мода	10	5
спорт	10	10
жаргонизмы и сленг	5	5

Таблица 2

Расчет критерия t-Стьюдента и результаты одного из испытаний

	I группа	II группа
среднее значение	19,6	28,3%
стандартное отклонение	7,07	16,63
эмпирическое значение t-критерия Стьюдента		1,29
уровень значимости t-критерия Стьюдента		0,23

Таким образом, по результатам выполнения анкетирования между двумя группами были обнаружены значительные различия в использовании англицизмов: II группа использует англицизмы намного чаще, чем I группа учащихся, изучающих экономику.

На основании анализа 1 500 англицизмов, данных расчета критерия t-Стьюдента и результатов анкетирования и мониторинга использования англицизмов в современном русском языке в группах студентов неязыковых специальностей экономистов и ИТ мы наблюдаем, учащиеся факультета информационные технологии используют англицизмы чаще в целом, при этом различие не является статистически значимым.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что впервые предложенная авторская классификация заимствованной англоязычной лексики может быть применена как для анализа тенденций в употреблении англицизмов в разных сферах, так и для определения наиболее распространенных областей их использования, что может быть полезно для разработки стратегий по улучшению понимания и использования англицизмов в различных контекстах в рамках занятий в вузах, а также при составлении терминологических, этимологических, толковых словарей, справочников, пособий.

В дальнейшем нам представляется перспективным провести исследование воздействия человеческих факторов на процесс адаптации к английскому языку, сопоставив анализ профессиональной терминологии на примерах профессионального дискурса представителей разных профессий.

Библиографический список

1. Басиева Э.А. Причины заимствования иноязычной лексики на рубеже XX–XXI веков. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; № 3-5. 584–585.
2. Брокгауз Ф., Ефрон И. *Иллюстрированный энциклопедический словарь*. Москва: Эксмо, 2006.
3. Ильющенко Н.С. К вопросу о проникновении англицизмов в современный русский язык. *Инновационность и мульти компетентность в преподавании и изучении иностранных языков*. Москва, 2015: 323–329.
4. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва, 2007.
5. Лукьянова Н.А. *Современный русский язык. Лексикология. Фразеология. Лексикография*: учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов филологических и других гуманитарных специальностей университетов. Новосибирск, 2003.
6. Руссо М. *Англичане местного происхождения*. Available at: https://polit.ru/article/2019/01/13/ps_pseudoenglish/
7. Черноголовина Т.Г., Худякова Н.В. *Новейшие англицизмы в современном русском языке*. Available at: URL: https://moluch.ru/archive/181/46693/
8. Дьяков А.И., Чирейкина О.Ю. Англицизмы в русских терминологических системах. *Международный научно-исследовательский журнал*. Екатеринбург,2020: 43.
9. Маслов Ю.В. *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа, 1987.
10. Дубичинский В.В. *Лексикография русского языка*: учебное пособие. Москва, 2008.
11. Маковский М.М. Современный английский сленг: Онтология, Структура, Этимология. *Избранные лингвистические труды*. Москва, 2020.
12. Дьяков А.И. *Словарь англицизмов русского языка*. Москва: Издательство «Флинта», 2021.
13. Маковский М.М. *Большой этимологический словарь современного английского языка*. Москва, 2023.
14. *Macmillan English Dictionary*: For advanced Learners. International – Oxford: Macmillan Education, 2006.
15. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org

References

1. Basieva `E.A. Prichiny zaimstvovaniya inoyazychnoj leksiki na rubezhe XX-XXI vekov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 3-5. 584-585.
2. Brokgauz F., Efron I. *Illyustrirovannyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: `Eksmo, 2006.
3. Il'yuschenko N.S. K voprosu o proniknovenii anglicizmov v sovremennyj russkij yazyk. *Innovacionnost' i mul'ti kompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannyh yazykov*. Moskva, 2015: 323-329.
4. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva, 2007.
5. Luk'yanova N.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov i aspirantov filologicheskih i drugih gumanitarnyh special'nostej universitetov. Novosibirsk, 2003.
6. Russo M. *Anglichane mestnogo proishozhdeniya*. Available at: https://polit.ru/article/2019/01/13/ps_pseudoenglish/
7. Chernogolovina T.G., Hudyakova N.V. *Novejshie anglicizmy v sovremennom russkom yazyke*. Available at: URL: https://moluch.ru/archive/181/46693/
8. D'yakov A.I., Chirejkina O.Yu. Anglicizmy v russkih terminologicheskih sistemah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. Ekaterinburg,2020: 43.
9. Maslov Yu.V. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
10. Dubichinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
11. Makovskij M.M. Sovremennyj anglijskij sleng: Ontologiya, Struktura, `Etimologiya. *Izbrannye lingvisticheskie trudy*. Moskva, 2020.
12. D'yakov A.I. *Slovar' anglicizmov russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Flinta», 2021.
13. Makovskij M.M. *Bol'shoj `etimologicheskij slovar' sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva, 2023.
14. *Macmillan English Dictionary*: For advanced Learners. International – Oxford: Macmillan Education, 2006.
15. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/>

Статья поступила в редакцию 28.11.23

УДК 316.77; 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-554-556

***Shuiskaya Yu.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Faculty of Journalism, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
***Smekalina K.S.**, postgraduate, senior teacher, Faculty of Journalism of Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: kristinamiheeva1996@gmail.com*

"JOURNALISM OF INTROVERTS": EXPANSION OF A NEW PSYCHOTYPE IN THE POST-PANDEMIC PERIOD. The article examines the impact of the Covid-19 pandemic on modern media in terms of patterns of behavior of a journalist and typical models of actions carried out by a journalist in the process of work. New media have radically changed the way we collect, process, and correct material, ultimately leading to the rise of "introvert journalism." Using this term, introduced for the first time in this study, the researchers understand the emerging trend of introverts working in journalism, which correlates with the results of Eysenck testing of journalism students. The number of introverts exceeds expected due to the fact that students who took distance learning in high school and observed social changes associated with remote work at a fairly conscious age, began to consider working in the media as their future profession. This has already begun to reshape the media agenda, types of materials, genre composition of content, and in the future it will change it even more significantly.

Key words: **journalism, media, introverts, introversion, psychological type**

***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*
***К.С. Смекалина,** аспирант, ст. преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: kristinamiheeva1996@gmail.com*

«ЖУРНАЛИСТИКА ИНТРОВЕРТОВ»: ЭКСПАНСИЯ НОВОГО ПСИХОТИПА В ПЕРИОД ПОСТПАНДЕМИИ

В статье рассматривается вопрос влияния пандемии Covid–19 на современные медиа в части паттернов поведения журналиста и типовых моделей действий, осуществляемых журналистом в процессе работы. Новые медиа радикально изменили подход к сбору, обработке и исправлению материала, что в итоге привело к распространению «журналистики интровертов». Под данным термином, впервые вводимом в настоящем исследовании, мы понимаем нарождающуюся тенденцию работы интровертов в журналистике, которая коррелирует с результатами тестирования по Айзенку обучающихся факультетов журналистики. Количество интровертов превышает ожидаемое в связи с тем, что ученики, проходившие в старших классах дистанционное обучение и наблюдавшие социальные изменения, связанные с удаленной работой в достаточно сознательном возрасте, начали и в перспективе рассматривать работу в медиа как свою будущую профессию. Это уже начало переформировывать повестку СМИ, типы материалов, жанровый состав контента и в перспективе будет менять его еще более значительно.

Ключевые слова: **журналистика, медиа, интроверты, интроверсия, психологический тип**

В современных медиа наблюдается тенденция, которую можно условно обозначить как «отсутствие открытого диалога». С 2020 г. в связи с частичным или полным переходом многих редакций на удаленный формат работы в прошлое ушли форматы «летучек», представлявших собой коллективный полилог. В отношении работы журналиста это привело к формату «пассивного обмена опытом» – на смену устному обсуждению с мгновенным обменом репликами пришло потребление текста редактором и/или коллегой с возможными правками в письменной форме.

Следует отметить, что в наши дни, когда с момента массового распространения инфекции Covid–19 и последующих беспрецедентных мер профилактики и лечения прошло уже почти четыре года, средства массовой информации не в полном объеме вернулись к прежнему формату работы, сохраняя полный или частичный вариант удаленных конференций, совещаний и обсуждений.

Это ставит вопрос об изменении медиа в отношении методов работы журналиста и его взаимодействия с материалом. В кинематографе и художественной литературе XX столетия сформирован стереотип назойливого журналиста-репортера, который навязывает диалог с ним, буквально преследуя знаменитость или человека, оказавшегося в какой-то сигнификативной ситуации, и фотографа-«папарацци», стремящегося сделать удачный кадр вопреки всему.

Методика порождения текста современным журналистом неразрывно связана с радикально изменившейся организацией работы, а также запросами потребителя текста. На указанное изменение обращает внимание, например, С.С. Распопова, приравнивая пандемию 2020 года к изобретению печатного станка [1], Е.Ю. Коломийцева [2], отмечающая взрывной рост новых медиа и новых форматов, связанный с пандемией.

На наш взгляд, нарождающаяся тенденция укрепила явление, которое следует назвать «журналистикой интроверсии» – по аналогии с «революцией интровертов» в культуре, отмечаемой в сфере галерей и онлайн-аукционов [3]. Настоящее исследование призвано отрефлексировать этот новый формат современных медиа и связать его с исследованиями психотипов студентов факультетов журналистики и их мотивацией.

Цель исследования – обозначить и обосновать зарождение и укрепление «журналистики интровертов» и ее развитие в период постпандемии.

Задачи исследования:

– обобщить и систематизировать сведения об изменении формата СМИ в связи с пандемией Covid–19;

– рассмотреть изменение и развитие практик, связанных с удаленной работой и обучением, в период постпандемии;

– провести опрос среди студентов факультета журналистики, намеревающихся реализовать себя в профессии.

Новизну исследования определяет формулирование и обоснование тенденции к превалированию в журналистике методов сбора и обработки материалов, исключающих открытый диалог и такие типовые паттерны поведения журналиста, как проведение интервью, поиск и освещение информационных поводов, взятие комментария и пр. Это оказывает существенное влияние на контент медиа и на восприятие этого контента аудиторией.

Теоретическая значимость исследования заключается во впервые эксплицитно обозначенной связи между практиками удаленной работы в редакции медиа и изменением психологического типа журналистов.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения выявленных закономерностей в преподавании таких дисциплин, как «Основы журналистской деятельности», «Специфика журналистской профессии», «Основы теории журналистики» и др., а также в ходе методических семинаров по преподаванию на факультете журналистики.

Пандемия Covid–19 изменила радикальным образом многие общественные практики, типовые модели поведения и бытовые паттерны. Как отмечают В.В. Касьянов, Н.Ю. Беликова и Н.Х. Гафиатулина, в период пандемии «произошел крен в сторону интровертированности личности. Как известно из теории К.Г. Юнга, экстраверсия и интроверсия – это принципиально различные способы психической и социальной адаптации. … Мир, ранее приспособленный для экстравертов, теперь трансформировался в пользу 25% процентов интровертов» [4, с. 39].

Средства массовой информации в период пандемии массово переключились на практику удаленного взаимодействия, вплоть до того, что некоторые редакции со временем были ликвидированы физически: работа в онлайн-режиме избавила СМИ от необходимости иметь какое-то помещение, в котором собираются корреспонденты, авторы, редакторы и иные сотрудники. В.Ф. Олешко и О.С. Мухина отмечают, что «пандемия коронавируса кардинально трансформировала жизнедеятельность россиян во всех сферах. Изменились в этих условиях и методы организации работы масс-медиа. Уменьшилось число информационных поводов, а коммуникация с интервьюируемыми и экспертами всё чаще проходит дистанционно, это сказывается на качестве информационных продуктов» [5, с. 30]. Следует отметить, что существует и противоположная тенденция – развитие открытого диалога через новые формы взаимодействия с респондентом [6].

По возвращении в штатный режим работы многие преподаватели факультетов журналистики, одновременно являющиеся практикующими журналистами, отметили тенденцию к изменению психологического типа и темперамента студентов, собирающихся работать журналистами в будущем. Условно говоря, после 2020 г. поступать на факультеты журналистики начали люди, которые ранее вряд ли задумались бы о данной профессии.

Журналистика сопряжена с публичной работой, коммуникацией с большим количеством разных людей, а также с быстрой адаптацией к любым ситуациям, даже самым нестандартным. Все это подразумевает открытый тип личности, которым является экстраверт. Интроверты же обладают творческими способностями, которые необходимы журналисту. Амбивертный тип также часто встречается среди высококлассных журналистов, так как обладает всеми необходимыми качествами.

Журналистом может быть человек с любым типом личности, но очень важно его определить и сопоставить со специальностью, в которой он будет работать максимально продуктивно и комфортно. Например, экстраверты могут работать репортерами, а интроверты – публицистами. Однако нет ничего, что могло бы помешать человеку развиваться во всех интересных ему сферах журналистики независимо от типа личности. Эта профессия способствует тому, чтобы человек менял свой тип личности ввиду профессиональной необходимости, например, интроверт может стать более общительным и изменить свой тип личности на близкий к амбиверту.

Каждый темперамент обладает определенными свойствами, такими как:

– сензитивность;
– реактивность;
– активность и пассивность;
– пластичность и ригидность;
– возбудимость эмоций;
– тип реакции;
– психотипы [7, с. 558–559].

Детальное рассмотрение влияния типов личности на работу журналистов невозможно без проведения подробного анализа, причем респондентами выступают не состоявшиеся журналисты, а студенты факультета журналистики. Мы предполагаем, что дальнейшая выборка профессионалов формируется именно из студенческого фонда, соответственно подход к обучению, как к теории, так и практики, зависит того, насколько студент соответствует типовому «портрету журналиста». Изучив типы личности потенциальных будущих профессионалов, можно выстроить сетку обучения вокруг результатов, что способствует постепенному росту вовлеченности в профессию. Программу необходимо подбирать в соответствии с процентным соотношением студентов с тем или иным типом личности. Благодаря такому подходу можно сделать акцент на изучение тех или иных методов сбора информации, подходящих каждому персонально.

В анкетировании приняли участие 146 студентов факультетов журналистики Московского университета им. А.С. Грибоедова и Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Это обучающиеся, поступившие на факультеты в 2020–2022 гг., и 100% респондентов в том или ином варианте прошли достаточно продолжительный период удаленного обучения в школе.

Опрос включал в себя два параметра:

1. Результаты теста по шкале экстраверсии/интроверсии. Согласно первоначальному заданию, респондентам нужно было пройти тест по Айзенку [8] на определение типов личности по шкале экстраверсии/интроверсии и указать получившиеся результаты в анкете.

Согласно данному тесту, есть пять категорий личностей:

– яркий интроверт;
– интроверт;
– амбиверт;
– экстраверт;
– яркий экстраверт.

Согласно результатам анкетирования, среди студентов факультетов журналистики было выявлено:

– 68 амбивертов, что составляет 46,9% от общего числа респондентов;
– 36 экстравертов, что составляет 24,8% от общего числа респондентов;
– 27 интровертов, что составляет 18,6% от общего числа респондентов;
– 12 ярких экстравертов, что составляет 8,3% от общего числа респондентов;
– 2 ярких интроверта, что составляет 1,4% от общего числа респондентов.

Далее респондентам было предложено поделиться, кем они себя сами считали до прохождения типологического теста. Самоидентификация – важный этап в становлении в профессии, а также в ее выборе.

Результаты распределились следующим образом:

– интровертами себя считают 34 человека, что составляет 23,4% от общего числа респондентов;
– экстравертами считают себя 38 человек, что составляет 26,2% от общего числа респондентов;
– амбивертами себя считают 73 человека, что составляет 50,3% от общего числа респондентов.

Как видно из полученных результатов, среди обучающихся на факультете журналистики достаточно репрезентативное количество интровертов и амбивертов, что в целом противоречит паттерну поведения «типичного журналиста». Интроверты не составляют большинство, однако их значительно больше, чем можно было бы ожидать исходя из стереотипного представления о журналисте и моделях его поведения. На наш взгляд, тенденция к приходу интровертов в журналистику зародилась значительно раньше: так, известный телеведущий и педагог Эрнест Мацкявичюс в своем интервью, приуроченном к его 55-летнему юбилею в 2023 году, говорит: «Я был застенчивым, закомплексованным сусликом-интровертом, стеснявшимся своего роста, фигуры и голоса. И профессия журналиста мне позволила преодолеть себя, пойти на свой страх с шашкой наголо, с открытым забралом, потому что у тебя задание редакции, ты уже не откажешься, ты должен брать и делать» [9]. Однако если ранее взаимодействие интроверта с журналистикой воспринималось как некое преодоление – это было действие, напоминающее прыжки с парашютом для преодоления страха высоты либо запись в театральный кружок для преодоления страха публичных выступлений, то в современных реалиях интроверты и амбиверты рассматривают журналистику как приемлемый вариант своей будущей профессии.

Пандемия Covid–19 и период постпандемии ознаменовались глобальными изменениями во многих сферах, в том числе в сфере медиа. Практика удаленной работы, обсуждения и правок материалов в онлайн-формате и отсутствия необходимости физического перемещения как к месту работы, так и к месту осуществления информационного повода привела к существенным сдвигам в методике работы журналистов и в мотивации учащихся, выбирающих профессию журналистов.

Во многих областях произошла так называемая «революция интровертов»: онлайн-формат взаимодействия позволил людям, испытывающим проблемы с коммуникацией с большим количеством собеседников, принимать полноценное участие в конференциях, онлайн-аукционах, собраниях и т. п. Сфера новых медиа также подверглась существенной трансформации, нуждающейся в углубленном научном анализе во временной перспективе.

В моменте может быть зафиксировано существенное расширение паттернов поведения журналиста: можно присутствовать на мероприятии онлайн, брать интервью и комментарий с помощью голосовых сообщений или онлайн-конференции и пр. Исключен дискомфорт «выхода из дома», «покидания зоны комфорта», в том числе передвижения на общественном транспорте и вынужденного общения с большим количеством людей, например, в вагоне метро. Это повлияло на выбор профессии журналиста: на соответствующие факультеты стали приходить люди, которые еще лет 10–20 назад вряд ли могли бы представить себе работу в сфере медиа.

Библиографический список

1. Распопова С.С. Пандемия COVID–19 как триггер для изменений СМИ *Знак: проблемное поле медиаобразования.* 2021; № 4 (42): 88–93.
2. Коломийцева Е.Ю. Новые медиа в пандемию: пути трансформации. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева.* 2021; Т. 1, № 1 (34): 144–152.
3. Якушина Н.П. Арт-рынок в эпоху цифровизации: новые тенденции и перспективы. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2021; № 1 (99): 143–150.

4. Касьянов В.В., Беликова Н.Ю., Гафиатулина Н.Х. Язык катастрофы: влияние пандемии Covid–19 на социально-культурную коммуникацию. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2021; № 2: 38–42.
5. Олешко В.Ф., Мухина О.С. Журналистика периода Covid-19: актуальные вызовы, пути трансформации. *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История. Филология. 2022; Т. 21, № 6: 30–39.
6. Шуйская Ю.В., Смекалина К.С., Платицын А.В. Тенденции развития новых медиа в условиях трансформации социального запроса. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 323–325.
7. Маклаков А.Г. *Общая психология*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
8. *Пройти тест Айзенка на темперамент*. 2023. Available at: https://experimental-psychic.ru/test-na-temperament-epi/#a2
9. *Телеведущий Эрнест Мацкявичюс отмечает юбилей*. 2023. Available at: https://smotrim.ru/article/3672549

References

1. Raspopova S.S. Pandemiya COVID-19 kak trigger dlya izmenenij SMI *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya.* 2021; № 4 (42): 88-93.
2. Kolomijceva E.Yu. Novye media v pandemiyu: puti transformacii. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva.* 2021; T. 1, № 1 (34): 144-152.
3. Yakushina N.P. Art-rynok v `epohu cifrovizacii: novye tendencii i perspektivy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2021; № 1 (99): 143-150.
4. Kas'yanov V.V., Belikova N.Yu., Gafiatulina N.H. Yazyk katastrofy: vliyanie pandemii Covid-19 na social'no-kul'turnuyu kommunikaciyu. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2021; № 2: 38-42.
5. Oleshko V.F., Muhina O.S. Zhurnalistika perioda Covid-19: aktual'nye vyzovy, puti transformacii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya. Filologiya. 2022; T. 21, № 6: 30-39.
6. Shujskaya Yu.V., Smekalina K.S., Platicyn A.V. Tendencii razvitiya novyh media v usloviyah transformacii social'nogo zaprosa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 323-325.
7. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
8. *Projti test Ajzenka na temperament*. 2023. Available at: https://experimental-psychic.ru/test-na-temperament-epi/#a2
9. *Televeduschij `Ernest Mackyavichyus otmechaet yubilej*. 2023. Available at: https://smotrim.ru/article/3672549

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-556-558

Agavova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, DSPU n.a. Rasul Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Tomaa1-990@mail.ru*

FEATURES OF THE LEXICAL COMPOSITION OF THE TEXTS OF FAIRY TALES OF THE PEOPLES OF DAGESTAN. The article is dedicated to the specifics of the lexical composition of fairy tales of the peoples of Dagestan. The meaning of fairy tales is great in Dagestani languages. The lexical composition of Dagestani fairy tales is rich in various stable phrases. The anthroponymic component of these fairy tales is also unusual. There are quite a lot of borrowings from eastern languages in the language of fairy tales of the peoples of Dagestan. In a significant part of the borrowings, the main component is the vocabulary associated with the Muslim religion. The texts of fairy tales are distinguished by their originality, richness of means of artistic expression. The lexical richness of the texts of folk tales emphasizes proverbs and sayings. Of the parts of speech, nouns and verb forms are the most frequent. Pronouns and adverbs are used less often. Numerals have a specific character, they are used to enhance the meaning of the utterance, the multiplicity of the action.

Key words: **language of fairy tales, peoples of Dagestan, lexical composition, borrowings, morphological categories, anthroponyms, stable combinations**

З.Ш. Агавова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Расула Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Tomaa1-990@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ТЕКСТОВ СКАЗОК НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Статья посвящена особенностям лексического состава сказок народов Дагестана. Значение сказок в дагестанских языках велико. Лексический состав дагестанских сказок богат различными устойчивыми словосочетаниями. Необычно и антропонимическое составляющее этих сказок. Достаточно много в языке сказок народов Дагестана заимствований из восточных языков. В значительной части заимствований основная составляющая – лексика, связанная с мусульманской религией. Тексты сказок отличаются своеобразностью, богатством средств художественной выразительности. Лексическое богатство текстов народных сказок подчеркивают пословицы и поговорки. Из частей речи наиболее употребительны имена существительные и глагольные формы. Реже используются местоимения и наречия. Числительные имеют специфический характер, они применяются для усиления значения высказываемого, кратности действия.

Ключевые слова: **язык сказок, народы Дагестана, лексический состав, заимствования, морфологические категории, антропонимы, устойчивые сочетания**

Роль сказки значима в системе фольклора и становлении литературных языков народов Дагестана. Работы, в которых проводился лингвистический анализ языка сказок народов Дагестана, на сегодняшний день отсутствуют. Язык сказок отличается своеобразностью, богатством средств художественной выразительности. Анализ языка дагестанских сказок способствует выявлению особенностей использования языковых средств, лексических единиц и морфологических категорий [1–8].

Основная цель: анализ лексического состава и характеристика морфологических категорий в языке народных сказок.

Задачи: 1) определить особенности использования в сказках различных единиц лексики и морфологии дагестанских языков; 2) провести анализ используемых выразительных средств.

Научная новизна: в данной работе впервые в дагестанских языках предпринята попытка исследования языка сказок народов Дагестана. Дается характеристика лексического состава и некоторых морфологических категорий в текстах сказок народов Дагестана.

Теоретическая и практическая значимость сводятся к тому, что материалы исследования могут быть использованы в изучении языка фольклора дагестанских языков, а также в процессе сопоставительного анализа языка сказок русского и тюркских народов. Впервые в научный оборот вводится оригинальный материал дагестанских сказок, который может быть использован в преподавании лексики и стилистики дагестанских языков.

В работе использованы метод сплошной выборки и описательный метод.

Большой пласт лексики текстов сказок народов Дагестана составляют общеупотребительные слова в своем прямом значении.

«Специфичность, типичность и частотность употребления могут быть субъективны и иметь вспомогательное значение при проведении филологического анализа текста» [3, с. 11]. Значительное место в этих сказках занимают заимствования из восточных языков, в частности из арабского, персидского и тюркских. Большинство этой лексики прочно вошло в состав дагестанских языков. Например, такие слова, как *диван* «суд», *дарман* «лекарство», *къараул* «охрана», *замана* «время».

Большая часть слов связана с мусульманской религией: *Аллагь* «Аллах», *жагьаннаб* «ад», *алжана* «рай», *бунагь* «грех». Привлекается данный пласт слов для придания речи особого значения и выразительности.

Во многих названиях дагестанских сказок используются арабские слова. Например, дарг. «Рурсила г1якьлу» («Ум девушки»), авар. «Талих1» («Счастье»), лак. «Х1ажлин лавгсса ччиту» («Кошка, которая решила совершить хадж»).

заимствованная лексика подверглась и некоторым фонетическим изменениям По закономерностям дагестанских языков.

Количество арабизмов и других заимствований восточных языков в сказках народов Дагестана различно. Это зависит от индивидуальной речи рассказчика, который употребляет арабские или другие заимствования вместо слов-эквивалентов самих дагестанских языков.

В текстах даргинских сказок достаточно часто встречаются заимствования из персидского языка. «Историческими предпосылками заимствования слов из персидского языка могли быть в основном только торговые связи персов с Дагестаном, где иранские купцы находили сбыт своих товаров. Определенный след могли оставить также частые походы иранских шахов на Дагестан. Не меньшее значение в этом имели персидская поэзия и фольклор, произведения, бывшие популярными среди народов Дагестана» [8, с. 26]. В дагестанских сказках чаще всего встречаются названия тканей и изделий из них: *зарбаб* «парча», *киса* «карман»; название понятий, связанных с торговлей: *базар* «базар», *г1яббаси* «монета в 20 коп.»; названия, связанные с понятием «человек», характеризующие человека: *нукер* «слуга», *шагь* «шах», душман «враг»; названия мифологических существ и животных: *аждагьа* «дракон», *жанивар* «зверь»; названия продуктов питания: *хайнига* «яичница», *чакар* «сахар».

Многие персидские слова употребляются в названиях сказок: дарг. «Шагь Г1яппас» («Шах Аббас»), лезг. «Билбилни гъуърчехъан» («Охотник и соловей»), авар. «Биларабгамущ» («Потерянный буйвол»).

Приведем некотрые примеры:

Дарг. *Рурсила жавабтачил нукерти шагьличи чарбухъун. Рурсилинукертази бурили сари, рахли г1ямрулизиб сунес багалабизси сегъуна-биалра санига1ятличи бурсиииалли, шагьлис шери рукьес кьабулриркус или* («Шах Аппас»). – «С ответами девушки, нукеры вернулись к шаху. Девушка сказала нукерам, что согласна быть женою шаха лишь при одном условии, если шах научится какому-нибудь ремеслу» [5].

Лезг. *Са гьи вилаятда ят1ани къадим заманада Шагьугъли шагь Абас лугьудай пачагь авай.* – «В какой-то стране в древние времена жил...» («Далалубегьли») [7].

В сказках народов Дагестана значительное место занимают *тюркизмы.*

М.-С.М. Мусаев отмечает, что «между нагорным Дагестаном и его приморской частью, где живут кумыки, постоянно существовали тесные экономические и торговые связи. В нагорном Дагестане преимущественно развивалось животноводство, в кумыкской низменности – земледелие. Горцы, за продукты животноводства получали у кумыков хлеб и право загона овец на зимние пастбища, расположенные на территории кумыков» [8, с. 20–21].

В текстах сказок встречаются заимствованные из тюркских языков названия одежды: башлихъ «башлык», явлукъ «платок»; названия строений: азбар «двор», юрт «дом», къую «колодец», къала «крепость»; названия животных и птиц: *табун* «табун», *къаз* «гусь»; названия, связанные с понятием «человек»: *къазакъ* «слуга», *пача* «царь», *азгъин* «лентяй» и т. д.

Тюркизмы встречаются в названиях сказок: дарг. «Азгъин рурси» («Ленивая девушка»); авар. «Хъаз ва къверхъ» («Гусь и лягушка») [2].

В текстах сказок часто встречаются *антропонимы.* Антропонимы, т. е. собственные имена достаточно часто встречаются в сказках и в устойчивых выражениях дагестанских языков. Чаще всего они указывают на принадлежность национального характера. В народных сказках можно встретить как исконно-аварские, исконно-даргинские, исконно-лезгинские, так и заимствованные имена. Заимствованные имена арабского, персидского и тюркского происхождения. Семантика некоторой части исконных имен подлежит раскрытию, отдельная часть сказочных имен имеет скрытую семантику: Золотая Айшат, Заза, красная коровушка, прекрасная Пери, белая змея, Али-великан, Золотой башмак, Талисман терпения.

Достаточно часто встречаются в дагестанских сказках такие имена, как Малла Насредин, Кади (здесь данное имя часто выступает значении профессии – судья, представитель шариатского суда), Малла – мулла, религиозный священник, Шагь Г1яппас – шах Аббас.

Собственные имена в сказках народов Дагестана можно распределить на несколько видов: имена, присвоенные людям официально: *Бахадур, Ахмед, Азнаур*; имена, имеющие прозвищный характер, т. е. включающие в себя как элемент официального имени, так и нарицательный: *Накрикуцул, Чалтук –хан, Кульбай, Заллал Киши, Кас-Буба, Джийренши, Шудукай, Чан-Чанахор, Хосров и Бусров, Цинцир, Бацулай и Кацулай, Гелгеле-Дадей, Фольфараш-Ахун.*

Дагестанские сказки богаты эпизодами и элементами, подчеркивающими местный колорит, обычаи народов Дагестана.

Мы видим, что в народных сказках антропонимы выступают «как имена вымышленных персонажей, которые не только называют объект, но и присваивают ему определенное значение, которое содержит в себе имя, например, называют какие-либо внешние данные, качества характера, возраст, социальный статус или роль в произведении. Антропоним приобретает в тексте определенную смысловую нагрузку, цель которой представить персонажа как можно более наглядно» [6, с. 15].

В языке народных сказок рассматривается функционально-стилистическая роль устойчивых выражений, которые придают самобытность и неповторимую оригинальность языку сказок.

«Фольклорно-языковая картина мира отображается языком произведений устного народного творчества, особенностью которого является употребление устойчивых, как правило, неизменяемых языковых оборотов, называемых традиционными формулами» [4, с. 30].

Наибольшей активностью в народных сказках отличаются *фразеологические единицы*, созданные на основе образных сравнений. Они тесно связаны с условиями жизни народа, с его бытом, религией, традициями, мышлением и образно-поэтическим воображением. Множество фразеологизмов и компаративов встречаются при описании внешности и характера персонажей: *каменный мальчик* (о человеке с крепком духом), *девушка словно луна», юноша словно солнце, дети словно звезды, юноша словно искорка (быстрый, энергичный), девушка словно лань, хитрый как лиса.*

Как известно, в народных сказках происходит множество необычных чудес, здесь время и расстояние имеют особое место, обычно они относительны, изображают чаще всего стремительность происхождения, мгновенность. Для выражения краткости и стремительности времени и обозначения территориальной дальности или близости происходящего используются в даргинских сказках следующие фразеологизмы: *пока глазом не моргнешь* (очень быстро), *за семью горами* (очень далеко), *пройдя семь рек* (далеко), *пройдя семь гор* (далеко), *отряд из ста всадников (*много, очень большой отряд), *отряд из сорока всадников* (много, большой отряд), *морской конь* (что-то волшебное, несбыточное), *перед носом* (очень близко), *глазом окинуть* (близко), *туда, куда рукой можно дойти* (везде и всюду), *клятвы старой кошки* (обманчивое, лживое), *свет очей* (дорогой, родной), *молчать словно мертвые* (гробовая тишина), *море не горит* (о небывалом, невозможном), *бык не родит жеребенка»* (о небывалом, невозможном), *куда плеть доходила* (всех, кого возможно было собрать).

Лексическое богатство народных сказок подчеркивает употребление в них пословиц и поговорок. Эти краткие, лаконичные, ритмически стройные выражения, имеющие глубокий смысл, описывающие различные ситуации и положения также часто используются в народных сказках: *твоя шея, мой – меч, они там остались, а я сюда пришел.*

Достаточно большую часть *имен существительных* в сказочных текстах представляют собой сложные образования. К главному номинативному названию предмета прилагается дополнительное слово с назывным значением, и их сочетание приобретает сформулированный характер.

К примеру, в сказках о животных персонажи в основном именуются по внешним характеристикам (окраска, части тела, внешние недостатки). В таких случаях слово со значением предмета выступает в функции дополнительного компонента, а основная роль отводится словам со значением качества или признака предмета.

По нашим наблюдениям, большую часть слов в дагестанских сказках составляют *имена существительные*. В сказках часто встречаются и *имена прилагательные*. Они выражают цветовые гаммы, различные признаки, размеры: *глупый петушок, мохнатый волк, черный кот, маленький воробей, белый ягненок, высокие горы, синее море, золотистые волосы, длинные косы.*

В сказках большое значение имеют *числительные.* Их функция в сказочном тексте своеобразна и значительна. Это можно объяснить верованиями древнего человека. Древний человек верил в магические числа, в какой-то степени он даже им поклонялся. Числительные в дагестанских сказках дают сведения о количестве предметов, персонажей, героев, определяют расстояние, время, состояние героев, богатство или бедность. Здесь часто наблюдаются такие числительные, как три, семь, девять, сорок, сто, тысяча. Особенно часто встречаются такие мифологические образы, как *три брата, три сестры, семерых матерей дочь Бизбизи, за семью небесами*.

Такие мифологические образы прочно вошли в тексты дагестанских сказок. Число «*три*» также является частым в сказках. Трехразовое повторение действия усиливает ситуацию, убыстряет движение, тридцать или сорок всадников также здесь имеют символическое значение. Это приравнивается достаточно большому количеству воинов.

Начало сказки начинается с зачина двух или трехкратного повторения действия: в дарг. *лебли саби, лебли саби* «жили были, жили были»;

кум. *бир болгъан, бир болмагъан*. «однажды было, однажды не было»;

в авар. *цо росулъ вук1ун вуго* «жил-был один»;

лезг. *хьана кьван, хьанач кьван* «был не был»;

лакс. *бивк1ун бур, къабивк1ун бур* «то ли было, то ли не было».

Сказкам характерны «динамичность, троекратность действия, повторение действий, и этим фактом обусловлен стилистический приём лексического повтора» [1, с. 19].

И в настоящее время при совершении традиционных или религиозных обрядов в жизни дагестанцы часто придерживаются такого повтора действий. Трехкратный повтор составляет основу священного элемента действия или заклинания. В сказках также часто наблюдается употребление и других числительных. Это такие как *«один», «два»* и другие. Не очень часто в текстах сказок встречаются *местоимения* и *наречия*.

Особенную функцию в сказках выполняют *глаголы* и *глагольные формы*. Они играют особенную роль, наделены модальным и экспрессивно-эмоциональным значениями. Глаголы и глагольные формы имеют богатые возможности стилистического употребления. По нашим наблюдениям, в языке сказок народов Дагестана реже употребляется форма глаголов будущего времени. Наиболее часто здесь используются формы прошедшего и настоящего времени.

Таким образом, анализ сказок народов Дагестана привел к следующим выводам: им характерны образность, яркость, орнаментальность. Это свидетельствует о лексическом богатстве дагестанских языков. В сказках народов Дагестана предметы и явления не просто называются. В них каждый предмет и каждый сказочный персонаж носит определенное название или имя, характеризующее такие признаки, как качество, свойство, функция, род или происхождение, принадлежность. Антропонимы в них обладают большой национальной окрашенностью. По собственному имени можно определить принадлежность человека к той или иной национальности или хотя бы место его рождения. Фразеологизмы активно употребляются в описании внешности персонажа. В большинстве случаев заимствования из восточных языков использованы в волшебных и бытовых сказках, т. к. они характеризуют черты характера человека, его привычки, бытовые условия, деятельность.

Библиографический список

1. Абдуллабекова У.Б. *Язык и стиль кумыкских народных сказок*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
2. *Аварские народные сказки*. Составитель Д.М. Атаев. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1972.
3. Брандаусова А.В. *Основные синтаксические особенности английской литературной сказки*. Москва, 2008.
4. Гасанова Д.С. Этнокультурная и лингвистическая специфика инициальных традиционных формул народной сказки (на материале лезгинского, русского и английского языков). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2012; № 6: 29–33.
5. *Даргинские народные сказки*. Составители З. Абдуллаев, С. Гасанова. Махачкала, 1989.
6. Доможилкина Е.И. Функции и перевод имен собственных в детской литературе. *Англистика XXI века:* VIII Международная конференция. Санкт-Петербург, 2016: 245–249.
7. *Лезгинские народные сказки*. Составитель Г.Г. Гашаров, А.М. Ганиева. Махачкала, 1989.
8. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.

References

1. Abdullabekova U.B. *Yazyk i stil' kumykskih narodnyh skazok*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
2. *Avarskie narodnye skazki*. Sostavitel' D.M. Ataev. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1972.
3. Brandausova A.V. *Osnovnye sintaksicheskie osobennosti anglijskoj literaturnoj skazki*. Moskva, 2008.
4. Gasanova D.S. `Etnokul'turnaya i lingvisticheskaya specifika inicial'nyh tradicionnyh formul narodnoj skazki (na materiale lezginskogo, russkogo i anglijskogo yazykov). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2012; № 6: 29-33.
5. *Darginskie narodnye skazki*. Sostaviteli Z. Abdullaev, S. Gasanova. Mahachkala, 1989.
6. Domozhilkina E.I. Funkcii i perevod imen sobstvennyh v detskoj literature. *Anglistika XXI veka:* VIII Mezhdunarodnaya konferenciya. Sankt-Peterburg, 2016: 245-249.
7. *Lezginskie narodnye skazki*. Sostavitel' G.G. Gasharov, A.M. Ganieva. Mahachkala, 1989.
8. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-558-561

Larina T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: t.larina@my.mgimo.ru.*

Fink T.E., *postgraduate, Department of Grammar and History of German, The Faculty of German, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail t-fink@mail.ru.*

NONVERBAL MEANS OF TACTICS IMPLEMENTATION IN PUBLICISTIC VALEOLOGICAL DISCOURSE. The article describes paralinguistic means that implement tactics in the publicistic valeological discourse. First its authors define the very term of "publicistic valeological discourse". Then, on the basis of analysis of 2755 texts from health and healthy lifestyle publications, they determine communicative tactics characteristic of the publicistic valeological discourse and describe nonverbal means that implement those tactics. They also provide examples of nonverbal means in all subcategories of the publicistic valeological discourse as well as determine and describe their functions. The article clearly shows that depending on the subtype of journalistic valeological discourse, the addressee uses different iconic means and means of chromographemics and supragraphemics. Non-verbal means of implementing tactics play an important role in the pragmatic impact on the addressee.

Key words: **publicistic discourse, publicistic valeological discourse, communicative tactics, nonverbal means**

Т.С. Ларина*, канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

Т.Е. Финк*, соискатель, МГЛУ, г. Москва, E-mail: t-fink@mail.ru*

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТАКТИК В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье речь идет о паралингвистических средствах реализации тактик в публицистическом валеологическом дискурсе. Для изучения данного явления в упомянутом виде дискурса сначала дается определение термину «публицистический валеологический дискурс». Затем на основе анализа текстов журналов о здоровье и здоровом образе жизни общим объемом в 2 755 статей выявляются основные коммуникативные тактики, характерные для публицистического валеологического дискурса, приводится краткая характеристика невербальных средств, участвующих в их реализации. Для каждой из выявленных в определенном подвиде публицистического валеологического дискурса тактики приводятся примеры реализующих ее невербальных средств, а также определяются и описываются выполняемые ими функции. В статье было наглядно показано, что в зависимости от подвида публицистического валеологического дискурса адресант использует разные иконические средства и средства хромографемики и супраграфемики. Невербальные средства реализации тактик играют большую роль в прагматическом воздействии на адресата

Ключевые слова: **публицистический дискурс, публицистический валеологический дискурс, коммуникативные тактики, невербальные средства**

Актуальность темы исследования состоит в том, что до настоящего времени коммуникативные тактики в публицистическом валеологическом дискурсе на материале немецкоязычных СМИ не являлись предметом изучения в отечественной лингвистической науке. Существует множество работ, посвященных исследованию публицистического дискурса, однако публицистический дискурс о здоровье и здоровом образе жизни, именуемый в настоящей работе валеологическим, а также его лингвопрагматическое содержание до сих пор не нашли должного освещения в работах по лингвистике. Под публицистическим дискурсом в широком смысле понимается дискурс, который затрагивает обширную сферу общественных отношений и находит свою реализацию в СМИ [1, с. 3]. Валеологический дискурс является институциональным и верифицируется в данной статье на основании определений термина «валеология», приводимых в учебных пособиях по данной дисциплине [2; 3] и трактующих ее как науку о здоровье и здоровом образе жизни. Само понятие «валеология» образовано от древнегреческого «valeo» – «быть здоровым». Таким образом, публицистический валеологический дискурс сочетает в себе черты двух дискурсов – публицистического и валеологического и определяется как совокупность медиатекстов в журналах о здоровье, предметной областью которых является здоровье и здоровый образ жизни. Исходя из тематики текстов о здоровье и здоровом образе жизни, считаем целесообразным подразделение публицистического валеологического дискурса на четыре подвида: публицистический валеомедицинский, валеопсихологический, валеоспортивный и валеогастрономический дискурсы. Основы-

ваясь на характеристике институционального дискурса, данной В.И. Карасиком [4, с. 194], мы полагаем, что он обладает присущими только ему участниками общения, хронотопом, целями, языковыми и неязыковыми средствами выражения, функциями, ключевыми концептами, стратегиями и, соответственно, коммуникативными тактиками.

Исследованию коммуникативных тактик в лингвистической науке посвящен ряд работ таких ученых, как Иссерс О.С. [5], Формановская Н.И. [6], Клюев Е.В. [7], Арсеньева Т.Е. [8], Борисова И.Н. [9]. Тактики имеют семантические, лексические, лексико-грамматические, синтаксические, прагматические показатели [5, с. 130–138], находящие вербальное выражение. Помимо вербальных средств, участвующих в реализации тактик, встречаются также невербальные средства, помогающие создать наглядность и расширяющие прагматический потенциал вербальной составляющей. К таким средствам в немецких журналах о здоровье и здоровом образе жизни можем отнести иконические средства (фотографии, изображения, рисунки), а также средства метаграфемики, являющиеся квинтэссенцией таких графических инструментов, как выделение цветом (хромографемика), использование разнообразных шрифтов (супраграфемика), вариативное использование знаков пунктуации (синграфемика), а также особое расположение графем в пространстве (топографемика) [10, с. 8–9]. Тексты статей исследуемых журналов о здоровье и здоровом образе жизни, включающие помимо вербальной составляющей также невербальные средства, мы вслед за Е.Е. Анисимовой будем именовать креолизованными текстами [11, с. 17] или их особой разновидностью – дикодовыми текстами [12, с. 14]. Это тексты, вербальные и невербальные элементы которых визуально, структурно, функционально и прагматически образуют единое целое, рецепция которого происходит только за счет зрительного канала восприятия.

Анализ практического материала, а именно 2 755 текстов журналов о здоровье и здоровом образе жизни, позволил нам выделить следующие коммуникативные тактики, характерные для публицистического валеологического дискурса: информирующая тактика, разъясняющая тактика, тактика ссылки на экспертное мнение, тактика сопереживания герою, тактика завоевания доверия адресата, тактика смены перспективы рассказчика [13, с. 1514–1518], тактика воссоздания чувственного образа. Невербальные средства представлены в информирующей, разъясняющей тактиках, тактике ссылки на экспертное мнение, а также тактике завоевания доверия адресата. Данные тактики и стали предметом исследования данной статьи.

Цель статьи заключается в выявлении невербальных средств реализации тактик в публицистическом валеологическом дискурсе.

Задачи, необходимые для достижения вышеуказанной цели, состоят в:

– верификации понятия «публицистический валеологический дискурс» и выделении его подвидов;
– определении тактик, характерных для данного вида дискурса;
– определении невербальных средств, участвующих в реализации тактик;
– определении функций невербальных средств в каждом из подвидов публицистического валеологического дискурса.

Для этих задач были выбраны следующие методы: сплошной выборки, описательный, лингвопрагматический контекстуальный анализ.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественной лингвистике на материале немецкоязычных СМИ исследуются тактики публицистического валеологического дискурса, проводится анализ невербальных средств, используемых для их реализации.

Теоретическая значимость заключается в том, что ее результаты могут быть использованы при исследовании невербальных средств реализации тактик в других видах дискурсов, что является несомненным вкладом в дискурсологию и прагмалингвистику.

Практическая значимость заключается в анализе невербальной составляющей коммуникативных тактик, используемых в публицистическом валеологическом дискурсе. Полученные результаты могут быть применены в курсах лекций по лингвистике текста, дискурсологии, медиалингвистике и журналистике.

Первой тактикой, в которой адресант использует паралингвистические средства, является информирующая тактика, представленная во всех подвидах публицистического валеологического дискурса.

Информирующая тактика заключается в том, что адресант дает адресату определенную модель действий, при следовании которой последний может достичь своей цели, направленной на улучшение здоровья.

В публицистическом валеомедицинском дискурсе адресант использует данную тактику, чтобы помочь адресату вылечиться от какой-либо болезни или мучающего его недуга. Она реализуется по следующей модели: информирование о специалисте, к которому адресату необходимо обратиться за помощью, перечисление возможных способов лечения адресата, перечисление вспомогательных средств для лечения адресата. Наравне с лексическими средствами реализации, призванными проинформировать адресата о том, что следует делать в случае болезни, адресант использует также невербальные средства, а именно – изображения, иллюстрирующие вербальную составляющую (см. рис. 1).

Ввиду того, что тексты публицистического валеомедицинского дискурса, в отличие от текстов медицинского дискурса, должны быть более понятны адресату, не владеющему фоновыми знаниями по медицинской специальности, иконические средства в них выполняют не только иллюстративную, но и информирующую функцию. Дублируя соответствующие вербальные термины визуально, они выступают в качестве дополнительного источника информации.

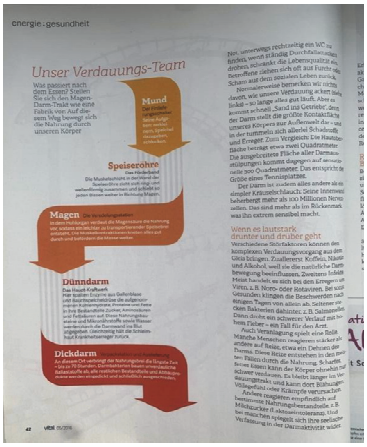


Рис. 1. Vital № 5/2016, «Alarm im Darm»

В публицистическом валеопсихологическом дискурсе адресант выбирает данную тактику, если хочет успокоить адресата, воссоздав в его воображении ситуацию, необходимую для решения проблемы последнего. При этом адресант воздействует на эмоции адресата.

При реализации данной тактики в публицистическом валеопсихологическом дискурсе адресант использует иллюстрации. Как правило, публикуются изображения улыбающихся девушек или природы / природных явлений. Учеными доказано, что оба вида изображений положительно влияют на нервную систему читателей, так как они настраиваются на изменения в лучшую сторону в своей жизни (см. рис. 2).



Рис. 2. Vital № 12/2016, «Das bin ich»

В публицистическом валеоспортивном дискурсе адресант использует данную тактику, чтобы предложить адресату правила выполнения конкретного упражнения и предупредить его о возможных рисках и травмах. Модель выстраивания инструктирующей тактики в этом подвиде валеологического дискурса следующая: номинация вида активности, из которого взято одно или несколько описываемых упражнений, описание алгоритма выполнения упражнения.

Помимо лексических средств, реализующих данную тактику, адресант широко использует и невербальные средства, а именно – изображения правильного выполнения упражнений. Обычно это фотографии спортивных молодых людей,



Рис. 3. Women's Health № 10/2016, «Volle Kraft nach oben»

демонстрирующих правильную технику выполнения упражнения. Таким образом, информация, выраженная в статьях вербально, воспроизводится полностью с помощью наглядных, чувственно воспринимаемых образов. Можно утверждать, что изображение, таким образом, выполняет, в том числе, прогностическую функцию: адресат, смотря на спортивное накачанное тело человека на фото, видит результат, которого он может достичь, выполняя описываемые в статье упражнения. Таким образом, изображение выступает в качестве аргумента «в поддержку» информации, выраженной в статье вербально (см. рис. 3).

В публицистическом валеогастрономическом дискурсе данная тактика используется в случае желания адресанта научить адресата приготовлению полезных блюд. С этой целью адресант описывает процесс приготовления: что и в какой последовательности должно быть выполнено. Наравне с лексическими средствами адресант использует и невербальные средства, а именно – изображения готовых блюд (см. рис. 4).



Рис. 4. Women's Health № 12/2015, «Weder Fisch noch Fleisch»

Данное изображение выполняет не только аттрактивную функцию, привлекая внимание адресата и облегчая его оптическое восприятие. Информирующая функция изображения состоит здесь в том, что такая наглядная агитация является более убедительной, чем та, что передается словами. Адресат видит конечный результат того, что описывается в тексте статьи. То, что он видит, воспринимается им легче, чем то, что он читает, и принимается им как истина. Таким образом, между адресатом и адресантом создаются более доверительные отношения, информация, представленная в статье, воспринимается адресатом как полезная и вызывает меньше опасений.

Второй тактикой, в которой используются невербальные средства, является разъясняющая тактика. Она призвана упростить адресату восприятие сложной, узкоспециализированной информации. Данная тактика также реализуется во всех подвидах публицистического валеологического дискурса, однако невербальные средства для ее реализации используются лишь в трех подвидах публицистического валеологического дискурса.

В публицистическом валеомедицинском дискурсе адресант стремится объяснить адресату процесс работы организма, рассказать про функционирование разных органов, о потенциальных проблемах с ними, о возможных причинах неполадок в организме. Для придания наглядности излагаемой информации адресант использует такие иконические средства, как рисунки или фотографии. Так, описывая строение щитовидной железы, адресант использует изображение данного органа, где с помощью стрелок обращает внимание реципиента на то, как его функционирование влияет на организм в целом (см. рис. 5).

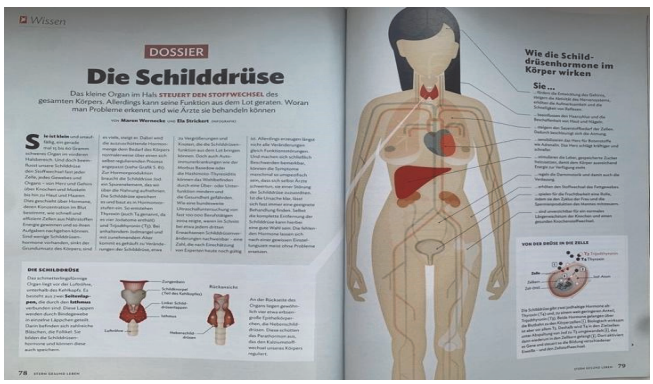


Рис. 5. Stern. Gesund leben № 1/2014, «Die Schilddrüse»

В публицистическом валеопсихологическом дискурсе данная тактика заключается в том, чтобы рассказать адресату о том, как устроена психика человека, что происходит во время того или иного психологического состояния. Данная тактика реализуется по следующей модели: название психологического понятия/состояния/процесса, разъяснение адресату данного термина. Поскольку публицистический валеопсихологический дискурс активно использует метафоры, то и изображения также метафоричны.

Например, в статье «Das geschieht ihm so was von recht» речь идет о злорадстве. Адресант публикует изображение змеи в бокале, что метафорически изображает злорадство (см. рис. 6).



Рис. 6. Women's Health № 10/2016, «Das geschieht ihm so was von recht»

Перейдем к рассмотрению реализации разъясняющей тактики в публицистическом валеоспортивном дискурсе. В этом подвиде публицистического валеологического дискурса разъясняющая тактика заключается в том, чтобы познакомить адресата с новым видом физической активности и выстраивается по следующей модели: история возникновения нового вида активности, принцип работы нового вида активности, преимущества и недостатки нового вида активности, информация о доступе к новому виду активности.

Наряду с лексическими средствами адресант прибегает к невербальным средствам, к которым можем отнести активные шрифтовые выделения, выполняющие аттрактивную и смысловыделительную функции. Отметим устойчивую зависимость в выборе отдельных видов шрифтовых выделений. Так, во всех статьях данного типа дискурса отмечается использование одинакового шрифта в основной части текста и применение жирного шрифта для выделения понятий, к которым даются определения.

Следующей тактикой является тактика ссылки на экспертное мнение, в которой адресант приводит адресату логические аргументы, цель которых состоит в убеждении последнего в подлинности написанной информации. Адресант также при реализации данной тактики ссылается на мнения ученых. Данная тактика характерна для всех подвидов публицистического валеологического дискурса и реализуется при помощи одних и тех же лексических средств, наравне с которыми используются и паралингвистические средства, а именно – фотографии цитируемых или упоминаемых в тексте статьи экспертов. Таким образом, между читателем и изображаемым экспертом создаются доверительные отношения, что способствует лучшему усвоению им информации, представленной в статье вербально. Например, в статье «Die Kraft der Tagträume» речь идет о пользе мечтаний. Информацию в статье комментируют психолог и автор книг Хайко Эрнст, а также профессор Томас Кретчмар, руководящий институтом исследований сознания в Берлине (см. рис. 7).



Рис. 7. Vital № 3/2015, «Die Kraft der Tagträume»

В тактике завоевания доверия адресата адресант примеряет на себя роль близкого друга адресанта, который посвящен в проблемы последнего. Анализ вербальной и невербальной составляющих данной статьи позволяет нам вывести определенную модель, по которой выстраивается текст статьи: описание эмоционального состояния героя/героини статьи, подбадривание героя/ героини статьи (с проведением параллели с личным опытом), советы герою/героине статьи по преодолению сложившейся ситуации, вывод о важности заботы о себе. Графическое растягивание слов служит выражению эмоций. С помощью данного приема автор прибегает к смысловому акцентированию тех или иных элементов текстовой информации. Она преподносится под тем ракурсом, который является выгодным для автора. Если, например, необходимо подчеркнуть величину че-

го-либо, автором используется графическое растягивание прилагательного viel – «*viiiel*». Если он хочет показать, что упражнение нужно делать очень медленно, то он удлиняет слово «*gaaanz*» непосредственно перед словом «langsam».

Таким образом, нами были рассмотрены все коммуникативные тактики в публицистическом валеологическом дискурсе, в которых адресант использует невербальные средства для их реализации. Это информирующая, разъясняющая тактики, тактика ссылки на экспертное мнение и тактика завоевания доверия адресата. Было установлено, что в зависимости от подвида публицистического валеологического дискурса адресант использует разные иконические средства и средства хромографемики и супраграфемики. Представляется разумным заключить, что невербальные средства реализации тактик играют большую роль в прагматическом воздействии на адресата и требуют еще большего изучения для разработки подробной классификации используемых невербальных средств в изучаемом виде дискурса.

Библиографический список

1. Бобровская И.В. Газетный дискурс в проблемном поле коммуникативно-прагматической лингвистики. *Грани познания*. Научно-образовательный журнал ВГПУ. Волгоград, 2011; № 4: 2–6.
2. Вайнер Э.Н. *Валеология.* Москва Флинта, 2008.
3. Яровой В.К. *Валеология: новация или профанация?* Москва, 2010.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
6. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва, 2002.
7. Клюев Е.В. *Речевая коммуникация*: учебное пособие для университетов и вузов. Москва: Издательство «ПРИОР», 1998.
8. Арсеньева Т.Е. *Коммуникативные стратегии и тактики просветительского дискурса (на материале программы: «Говорим по-русски»)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Томск, 2013.
9. Борисова И.Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге. Русская разговорная речь как явление городской культуры. *Вестник Уральского государственного университета*. Екатеринбург, 1996: 19–47.
10. Баранов А.Н., Паршин П.Б. О метаязыке описания визуализаций текста. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2018; Т. 17, № 3: 6–15.
11. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва: Академия, 2003.
12. Ларина Т.С. *Лингвокультурные особенности директивных речевых актов в немецком языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
13. Финк Т.Е. Стратегии, тактики и средства их реализации в валеологическом психологическом дискурсе (на материале немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов, 2022; Т. 15, Выпуск 5: 1514–1518.

References

1. Bobrovskaya I.V. Gazetnyj diskurs v problemnom pole kommunikativno-pragmaticheskoj lingvistiki. *Grani poznaniya*. Nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU. Volgograd, 2011; № 4: 2-6.
2. Vajner `E.N. *Valeologiya*. Moskva Flinta, 2008.
3. Yarovoj V.K. *Valeologiya: novaciya ili profanaciya?* Moskva, 2010.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Issers O.C. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
6. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva, 2002.
7. Klyuev E.V. *Rechevaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie dlya universitetov i vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «PRIOR», 1998.
8. Arsen'eva T.E. *Kommunikativnye strategii i taktiki prosvetitel'skogo diskursa (na materiale programmy: «Govorim po-russki»)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2013.
9. Borisova I.N. Diskursivnye strategii v razgovornom dialoge. Russkaya razgovornaya rech' kak yavlenie gorodskoj kul'tury. *Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Ekaterinburg, 1996: 19-47.
10. Baranov A.N., Parshin P.B. O metayazyke opisaniya vizualizacij teksta. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2018; T. 17, № 3: 6-15.
11. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*. Moskva: Akademiya, 2003.
12. Larina T.S. *Lingvokul'turnye osobennosti direktivnyh rechevyh aktov v nemeckom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
13. Fink T.E. Strategii, taktiki i sredstva ih realizacii v valeologicheskom psihologicheskom diskurse (na materiale nemeckogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2022; T. 15, Vypusk 5: 1514-1518.

Статья поступила в редакцию 29.11.23

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-561-564

Mutalov R.O., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chief Researcher, Department of Caucasian Languages, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: mutalovr@mail.ru*

THE MEANS OF THE OPTATIVE MOOD EXPRESSION IN THE DARGIN LANGUAGES. The article studies the optative mood's group in the Dargin languages. The main task is to reveal verbal forms that express the speaker's desire to implement an action and describe their morphological and semantic peculiarities. As a result of the study five moods are analyzed: standard optative, unmarked optative, conditional optative, jussive and probabilitive ones. It is established that all five moods can have both synthetic and analytical forms. Particular attention is paid to the ways of forming and functioning of these forms in various contexts. The forming and functioning differences of these means in the various Dargin languages and dialects are also revealed. The results of this work can be useful in the study of modal forms that express optative meaning in related Dagestani languages, and also in the process of teaching native languages at schools and universities.

Key words: **Caucasian languages, Dargin languages, morphology, grammatical categories, verbal forms, modality, optative mood**

Р.О. Муталов, *д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. отдела кавказских языков, Институт языкознания РАН, г. Москва, E-mail: mutalovr@mail.ru*

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОПТАТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ДАРГИНСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию группы наклонений со значением оптативности в даргинских языках. Основная задача заключается в том, чтобы выявить глагольные формы, выражающие желание говорящего относительно реализации какого-либо действия, и дать описание их морфологических и семантических характеристик. В результате исследования анализу подвергнуты пять наклонений: стандартный оптатив, немаркированный оптатив, условный оптатив, юссив и пробабилитив. Установлено, что все они могут иметь как синтетические, так и аналитические формы. Особое внимание уделено способам образования и функционированию данных форм в различных контекстах. Выявлены также отличия в оформлении и использовании данных форм в различных даргинских языках и диалектах. Результаты исследования могут быть использованы при исследовании модальных форм со значением оптативности в родственных дагестанских языках, а также в процессе преподавания родных языков в школах и вузах.

Ключевые слова: **кавказские языки, даргинские языки, морфология, грамматические категории, глагольные формы, модальность, оптатив**

Актуальность темы данного исследования заключается в том, что остается пока малоисследованной морфологическая структура глагола даргинских языков, которая обладает множеством грамматических категорий и сложной видо-временной системой. Между тем данные языки, как и другие языки малых народов, в век глобализации подвержены необратимым процессам исчезновения. Поэтому проблема изучения и сохранения материала данных языков представляется крайне актуальной. Даргинские языки относятся к нахско-дагестанской группе языков и распространены в Центральном Дагестане. Общее число носителей, по данным переписи 2021 года, составляет 625 тыс. человек. До недавнего времени данные идиомы рассматривались в качестве одного языка. В специальной статье Ю. Корякова выделено 15 даргинских языков [1, с. 114]. В настоящее время выделяется 6 даргинских языков: севернодаргинский, цудахарско-сирхинский, кубачинский, кайтагский, чирагский, мегебский [2]. Данные языки имеют богатую морфологию, как именную, так и глагольную. В частности, в них представлено множество форм, выражающих модальность.

Цель статьи заключается в исследовании группы наклонений, которые выражают желание говорящего в реализации того или иного действия. В задачи исследования входит выявление глагольных форм со значением оптативности в даргинских языках, описание их основных морфологических, функциональных и семантических особенностей. Для решения этих задач использованы как методы синхронного и сравнительно-исторического описания, так и полевой лингвистики.

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены основные наклонения различных даргинских языков, которые могут выражать оптативное значение. В работе дана их формообразовательная и функциональная характеристика. Выводы проиллюстрированы множеством примеров.

Теоретическая значимость результатов заключается в возможности их использования в решении проблем модальности не только в даргинских, но и в других родственных дагестанских языках

Практическая значимость состоит в использовании результатов работы при подготовке сравнительно-исторической грамматики даргинских языков, а также в практике преподавания родных языков в образовательных учреждениях.

Оптатив в дагестанских и, в частности, в даргинских языках выражает значение «желания говорящего относительно реализации некоторой ситуации»; «желание говорящего по отношению к событию, совершение которого зависит от сверхъестественных сил или судьбы – ответственность за выполнение как бы не лежит на участниках речи» [3, с. 283]. В работе Добрушиной Н.Р. [4] оптатив выделяется как грамматическая категория, «которая используется только или преимущественно для выражения желания говорящего, относительно реализации некоторой ситуации Р, участником которой может быть 1/2/3 лица, причем реализация ситуации Р лежит вне области контроля говорящего» [4, с. 9].

В даргинских языках функционирует целая группа наклонений, выражающих оптативное значение. По имеющимся материалам, в них можно выделить следующие формы со значением оптативности: *стандартный оптатив, немаркированный оптатив, условный оптатив, юссив и пробабилитив.* Все эти наклонения являются самостоятельными, поскольку обладают присущими лишь им не только морфологическими и семантическими особенностями, но и функциональным своеобразием. Следует отметить, что отрицательные формы от наклонений оптативности образуются присоединением запретительного аффикса *ма-,* что является особенностью, отличающей их от других форм наклонений.

Стандартный оптатив выражает желание говорящего относительно реализации некоторой ситуации: *б=ур-аб* «пусть скажет». В различных даргиноведческих работах данное наклонение имеет следующие названия: желательно-повелительное [5, с. 172]; желательное [6, с. 204]; допускаемо-желательное [7, с. 62]; оптатив [8, с. 18; 9, с. 48]); чистый оптатив [4, с. 18]. В современных исследованиях по даргинскому языку прочно укрепился термин «оптатив» [10–13]. В ряде работ глагольные формы, которые образованы посредством присоединения показателя *-аб,* выделены в качестве форм времени: будущее допускаемое время [14, с. 109]; будущее второе время [15, с. 45]; будущее желательное время [16, с. 117]).

Стандартный оптатив имеет две формы: синтетическую и аналитическую. Синтетическая форма стандартного оптатива образуется от основ совершенного и несовершенного вида посредством аффикса *-аб* (3-е л.) Для образования форм ед. и мн. чисел 2 лица к нему присоединяются аффиксы – *-и/-а-я* (2-е л.). Парадигма дефектная – представлены лишь формы 2-го и 3-го лиц: 1 л. ед.ч. – 1 л. мн. ч.; 2 л. ед. ч. *варг-аб-и* «чтоб тебя нашли» – 2 л. мн. ч. *д=арг-аб-а-я;* 3 л. ед. ч. *варг-аб* – 3 л. мн. ч. *б=арг-аб.*

Форма 1-го лица данной парадигмы должна была быть образована посредством показателя *-а,* присоединяемого к форме 3-го лица: *-аб-а* (*варгаба*). Данная форма в даргинских языках существует, но образуется она только от переходных глаголов и в большинстве даргинских языков и диалектов выражает значение повелительного наклонения (императива): *варгаба* «найди». Данный факт говорит о том, что семантические значения оптатива и императива являются близкими.

Полная парадигма стандартного оптатива сохранилась в гинтинском говоре цудахарско-сирхинского языка: 1л. *чарухъаба* «пусть я вернусь»; 2 л. *чарухъабе* «пусть ты вернешься»; 3 л. *чарухъаб* «пусть он вернется» [7, с. 64]. В большинстве же диалектов значение 1 лица стандартного оптатива передается формой 3-го лица: 1 л. *ну вагь-аб* «пусть меня узнают»; 2 л. *хIу вагь-аб-и;* 3 л. *ит вагь-аб.*

В специальной даргиноведческой литературе отмечается, что в различных даргинских идиомах форма 3-го лица может быть использована и для выражения всех трех лиц [5, с. 174; 7, с. 57]: 1 л. *ну вагь-аб* «пусть меня узнают»; 2 л. *хIу вагь-аб;* 3 л. *ит вагь-аб.* Таким образом, в различных диалектах налицо параллельное использование двух парадигм стандартного оптатива. В современном кубачинском языке, относящемся к южнодаргинским языкам, не используется форма и 2-го лица, т. е., как отмечено в работе А.А. Магометова [6, с. 217], форма на *-аб* используется для обозначения всех трех лиц.

Форма 3-го лица стандартного оптатива в большей степени используется в этикете приветствия – в разговорной речи, при приветствиях, пожеланиях, благопожеланиях и т. д. Этикет приветствия получил в жизни горцев значительное развитие, и данная форма является важной составляющей этикета [17].

В ряде случаев в даргинских языках форма стандартного оптатива может быть использована для выражения значения *пермиссива* (позволения): контекст: дочь хочет привести домой котенка. Мать: *Дигалли, кабукаб гьат1и!* «Если хочет, пусть приведет!».

В работе [7, с. 66] отмечается также, что данная форма может быть использована и для выражения говорящим безразличия *Белк1алли, белк1аб итини кагъар*! «Если хочет, пусть он напишет письмо!»

Следует также отметить, что стандартный оптатив может выполнять функцию и императива при обращении к 3 лицу как поручение адресату – не-участнику речи: *Г1ялини кьалам баргалли, сунела биаб!* «Если Али найдет карандаш, пусть он достанется ему!»

Стандартный оптатив имеет также аналитические формы, которые могут быть образованы присоединением вспомогательного глагола *б=иъ-эс* «быть» в форме оптатива *б=иъ-аб* к формам вербоидов – причастий и деепричастий: *бирули биаб* «пусть делает» (деепр. наст.); *барибси биаб* (прич. прош.). Аналитические формы выражают как значение желания совершения того или иного действия, так и значение допустимости действия, причем при этом оно мыслится как совершаемое в момент речи: *Гъу, Х1ясай къача лебкули биаб* «Ну, допустим, Гасан приводит теленка».

Немаркированный оптатив отличается от всех других глагольных форм тем, что не имеет никаких показателей – данная форма заканчивается на корневой согласный и совпадает с основой глагола. Следовательно, данная форма не имеет и лично-числового спряжения: *Х1у арали ват!* «Чтоб ты здоровым был!»: *Х1улк1ули чарухъ!* «Чтоб счастливый вернулся!»; *Сай мурадличи ваъ!* «Чтоб его мечты свершились!»; *Талих1чевли халаваъ!* «Чтоб вырос счастливым!».

В научной литературе данная форма получила следующие названия: повелительные формы [15, с. 45], формы проклятий и благожеланий [6, с. 235], желательное (оптатив) наклонение [7, с. 57].

Оптатив немаркированный имеет множество отличительных от других наклонений особенностей, которые дают возможность выделить данное наклонение в качестве самостоятельного: «а) образуется только от основы совершенного вида; б) не имеет каких-либо (посткорневых) показателей; в) выражает более сильную, чем в стандартном оптативе, степень пожеланий. Говорящий выражает желание реализации ситуации и в какой-то мере пытается повлиять на его реализацию, каузировать данную ситуацию; г) в отличие от других форм оптатива, не способен самостоятельно образовать реплику или предложение, в том числе и неполное; д) в синтаксических конструкциях имеет устойчивую позицию – в предложении, как правило, занимает конечную позицию; е) предложения, в которых функционирует немаркированный оптатив, как правило, восклицательные; ж) возможно параллельное использование стандартного оптатива и оптатива немаркированного, однако в определенных случаях (например, в приветствиях) такое замещение невозможно; з) одним из отличительных свойств немаркированного оптатива является его способность субстантироваться – данная форма присоединяет падежные окончания и показатели множественности» [18, с. 26].

Формы немаркированного оптатива, как и формы стандартного оптатива, широко употребляются как в бытовой разговорной речи, так и используются для выражения различных положительных и отрицательных эмоций, в связи с чем в работе А.А. Магометова данные формы названы «формами благожеланий и проклятий» [6, с. 157]; тем не менее автор не включил их в состав наклонений кубачинского языка.

В даргинских языках немаркированный оптатив используется как для украшения речи, так и для смягчения просьбы: *Хlела урк1ила верх1ел мурад детаъ, бедагу Заремази иш жуз! «*Чтобы сбылось семь желаний твоего сердца, отдай, пожалуйста, эту книгу Зареме!»

В качестве самостоятельного наклонения *условный оптатив* впервые был выделен в работе Муталова Р.О. [17]. Данная форма имеет свои специфические особенности: а) маркерами данной формы выступают показатели *-ус, -уд, -ехIе, -уд-а-я:* 1 л. ед. ч. *б=уц-ус* 1 л. мн. ч. *д=уц-ехIе*; 2 л. ед. ч. *б=уц-уд* 2 л. мн. ч. *д=уц-уд-а-я.* 3 л. ед. ч. – *(*б=уц-ар)* 3 л. мн. ч. – *(*д=уц-ар)*; б) отличается от стандартного оптатива тем, что образуется только от основы совершенного вида (соответствующие корреляты несовершенного вида образуют формы хабитуализа); в) парадигма дефектная: если у стандартного оптатива отсутствует форма 1-го лица, то у данной формы отсутствует форма 3-го лица; в историческом плане она имела маркер *-ар*, который восстанавливается в других формах, образованных на основе условного оптатива; г) функционирование условного оптатива ограни-

чено условными конструкциями – данные формы встречаются лишь в главном предложении конструкции с придаточным условным предложением (протасисе); д) негатив в даргинских диалектах может образоваться посредством удвоения основы (*уцуд* «пусть ловят» – *уцацуд* «пусть не ловят» (ицар.)), что невозможно в других формах оптатива; е) функционирует, как правило, в предложениях с клятвенными заверениями, обещаниями и т. д.: *Х1ед вайси барасли, шаладикайчи макалас!* «Если сделаю тебе плохое, пусть до завтра не останусь!» [17]. В работах предшественников-даргиноведов формы условного оптатива объединены в одну парадигму со стандартным и немаркированным оптативом.

В южнодаргинских языках и диалектах (например, в кубачинском, чирагском, ицаринском, кайтагском) формы условного оптатива различаются в зависимости от категории переходности/непереходности: 1 л. *буц-ид* «пусть я поймаю» (перех.) *буц-уд* (неперех.), 2 л. *буц-итт буц-утт.*

Аналитические формы условного оптатива также образуются посредством присоединения к причастию или деепричастию вспомогательного глагола *б=иъес* «быть»: *бурцули* (*буцили, бурцуси, буцибси) виас (виад*).

Термином «*юссив»* в работе [18, с. 26] обозначается форма наклонения ицаринского диалекта, которая образована присоединением показателя *-икк-а-* к основе совершенного или несовершенного вила и выражающая разрешение на совершение действия: *б=елк1-икк-а* «пусть напишет». Как отмечается в работе Кибрика А.Е. [3, с. 281], наиболее характерным употреблением юссива является «предписание совершить некоторое действие, обращенное не к собеседнику, а к 3-му лицу: *Муртазяли гъурш дичи уг1икка* «Пусть завтра Муртузали идет на пастбище».

Показателем юссива *-икк-а* оформляется 3-го лицо, оно, в свою очередь, служит основой образования 1-го и 2-го лиц. Показателями лиц участников речи являются *-аб-а (*1л.), *-аб-ш/-аб-а-я* (2 л. ед. и мн. ч.). Говоря об этимологии показателя *-икка-*, отметим, что в работе Муталова Р.О. [17] данный формант возводится к глаголу *б=икк=ар-ай* «хотеть».

Помимо своего основного значения, выражающую пермиссивность, юссив может также выражать значение равнодушия или безразличия к происходящему: *Циний г1яккабирццахханни, Сакинатил агва баргьикка* «Если ей нравится, пусть Сакинат сошьет платье». Следует также отметить, что форма юссива 3-го лица помимо этих значений (разрешения и безразличия) выражает и значение повеления: *Ижал Кьурбанни их г1ячи таманбяркьикка* «Пусть сегодня Курбан заканчивает эту работу». В севернодаргинском языке, в том числе в акушинском диалекте, основе даргинского литературного языка, данные значения передаются формами стандартного оптатива.

Контроль над исполнением в предложении с юссивом может возлагаться и на слушателя (2-е лицо): *Нисна Карим са уг1икка маццаса* «Пусть вечером Карим идет встречать овец» (ты способствуй тому, чтобы Карим пошел встречать овец»).

Образование отрицательных форм юссива происходит присоединением запретительной приставки *ма-* к форме юссива: *ма=б=яркь-икк-а* «пусть не делает». Аналитическая форма юссива такова: *б=яркь-иб-ли (биркьатти) б=игь-икк-а* «пусть будет сделано».

Пробабилитив обозначает ирреальное действие – желание говорящим действия, которое может произойти: *б=уц-ур-дил* «хоть бы поймал». Ранее данная форма была отмечена лишь в работе Р.О. Муталова [17]. Пробабилитив, судя по имеющимся материалам, функционирует в ицаринском диалекте цудахарско-сирхинского языка. По способу образования данная форма близка к кондиционалису, а по значению – к наклонениям оптативной группы: «формы 1-го и 2-го лиц совпадают с формами пред-кондиционалиса, в форме 3-го лица пробабилитива сохранился сонорный *р,* функционирующий в позиции перед аффиксом кондиционалиса *-дил(и): са-гъ-ар-дил* «хоть бы пришел» (пробабилитив) – *са-гъ-а-дил* «если бы пришел» (пред-кондиционалис)» [17]. В литературном языке и в других даргинских диалектах значение пробабилитива передается посредством редупликации глагольной основы: *Баралра барасри нуни иш х1янчи!* «Хоть бы завершил я эту работу!»

Отрицательные формы пробабилитива образуются посредством редупликации основы: *буцацурдил(и)* «хоть бы не поймал». Аналитические же формы возможны лишь при посредстве вспомогательного глагола совершенного вида: *буцибли б=егь-ер-дил* «хоть бы оказалось, что поймал».

В результате проведенного исследования достигнута основная цель работы – подробному анализу подвергнуты наклонения даргинских языков, выражающие оптативные значения. В результате анализа выявлены все глагольные формы со значением оптативности в даргинских языках и дано описание их основных морфологических, функциональных и семантических особенностей. Исследованию подвергнуты такие наклонения, как стандартный оптатив, немаркированный оптатив, условный оптатив, юссив и пробабилитив. Показано образование синтетических и аналитических форм данных наклонений. Аналитические формы образуются посредством присоединения вспомогательных глаголов в форме того или иного наклонения к отглагольным образованиям – причастиям и деепричастиям.

Описаны также особенности образования отрицательных форм: они образуются присоединением запретительного аффикса ма- к формам оптативных наклонений, что является особенностью, отличающей их от других форм наклонений. Особое внимание уделено способам образования и функционированию данных форм в различных контекстах. Выявлены также отличия в оформлении и использовании данных форм в различных даргинских языках и диалектах. Результаты исследования могут быть использованы при создании сравнительно-исторической грамматики даргинских языков, при исследовании наклонений со значением оптативности в других родственных дагестанских языках, а также в процессе преподавания родных языков.

Библиографический список

1. Коряков Ю.Б. Даргинские языки и их классификация. *Дурхъаси хазна. Сборник статей к 60-летию Р.О. Муталова*. Москва: Буки-Веди. 2021: 139–154.
2. *Список языков России*. Available at: http://jazykirf.iling-ran.ru/
3. Кибрик А.Е. и др. *Элементы цахурского языка в типологическом освещении*. Москва, 1999.
4. Добрушина Н.Р. К типологии оптатива. *Исследования по теории грамматики. Глагольные категории.* Москва, 2001; Выпуск 1: 7–27.
5. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
6. Магометов А.А. *Кубачинский язык. Исследование и тексты*. Тбилиси, 1963.
7. Мусаев М.С.-М. *Словоизменительные категории даргинского языка: время и наклонение*. Махачкала, 1983.
8. Кибрик А.Е., Кодзасов С.В. *Сопоставительное изучение дагестанских языков.* Москва, 1988; Т. 1.
9. Van den Berg H. E. *Dargi folktales.* CNWS Publications, Leiden, 2001.
10. Sumbatova N.R., Mutalov R. O. *A grammar of Icari Dargwa*. München, 2003.
11. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса.* Москва: Языки славянской культуры, 2014.
12. Forker D. *A grammar of Sanzhi Dargwa* (Languages of the Caucasus 2). Berlin: Language Science Press. 2020.
13. Daniel M., Dobrushina N., Ganenkov D. (Eds.) (2019). *The Mehweb language: Essays on phonology, morphology and syntax* (Languages of the Caucasus 1). Berlin: Language Science Press.
14. Услар П.К. *Хюркилинский язык.* (*Этнография Кавказа. Языкознание. V)*. Тифлис: Издание Управления Кавказского учебного округа, 1892.
15. Жирков Л.И. *Грамматика даргинского языка*. Москва: Центральное издательство народов СССР, 1926.
16. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке (к проблеме предложения)*. Махачкала, 1969.
17. Муталов Р.О. *Морфологический строй глагола даргинского языка*. Диссертация … доктора филологических наук. Махачкала, 2003.
18. Муталов Р.О. Оптатив и смежные значения в даргинском языке. *III зимняя типологическая школа:* материалы международной школы-семинара по лингвистической типологии и антропологии. Москва, 2002: 25–26.

References

1. Koryakov Yu.B. Darginskie yazyki i ih klassifikaciya. *Durh`asi hazna. Sbornik statej k 60-letiyu R.O. Mutalova*. Moskva: Buki-Vedi. 2021: 139-154.
2. *Spisok yazykov Rossii*. Available at: http://jazykirf.iling-ran.ru/
3. Kibrik A.E. i dr. *`Elementy cahurskogo yazyka v tipologicheskom osveschenii*. Moskva, 1999.
4. Dobrushina N.R. K tipologii optativa. *Issledovaniya po teorii grammatiki. Glagol'nye kategorii.* Moskva, 2001; Vypusk 1: 7-27.
5. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
6. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk. Issledovanie i teksty*. Tbilisi, 1963.
7. Musaev M.S.-M. *Slovoizmenitel'nye kategorii darginskogo yazyka: vremya i naklonenie*. Mahachkala, 1983.
8. Kibrik A.E., Kodzasov S.V. *Sopostavitel'noe izuchenie dagestanskih yazykov.* Moskva, 1988; T. 1.
9. Van den Berg H. E. *Dargi folktales.* CNWS Publications, Leiden, 2001.
10. Sumbatova N.R., Mutalov R. O. *A grammar of Icari Dargwa*. München, 2003.
11. Sumbatova N.R., Lander Yu.A. *Darginskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.
12. Forker D. *A grammar of Sanzhi Dargwa* (Languages of the Caucasus 2). Berlin: Language Science Press. 2020.
13. Daniel M., Dobrushina N., Ganenkov D. (Eds.) (2019). *The Mehweb language: Essays on phonology, morphology and syntax* (Languages of the Caucasus 1). Berlin: Language Science Press.

14. Uslar P.K. *Hyurkilinskij yazyk*. (*`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. V)*. Tiflis: Izdanie Upravleniya Kavkazskogo uchebnogo okruga, 1892.
15. Zhirkov L.I. *Grammatika darginskogo yazyka*. Moskva: Central'noe izdatel'stvo narodov SSSR, 1926.
16. Abdullaev Z.G. *Sub`ektno-ob`ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke (k probleme predlozheniya)*. Mahachkala, 1969.
17. Mutalov R.O. *Morfologicheskij stroj glagola darginskogo yazyka*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2003.
18. Mutalov R.O. Optativ i smezhnye znacheniya v darginskom yazyke. *III zimnyaya tipologicheskaya shkola:* materialy mezhdunarodnoj shkoly-seminara po lingvisticheskoj tipologii i antropologii. Moskva, 2002: 25-26.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-564-566

Talipova T.R., *postgraduate, Ufa State Aviation Technical University (Ufa, Russia), E-mail: tansylu-talipova@mail.ru*
Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Ufa State Aviation Technical University (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

WAYS OF TRANSLATING COMPARISONS FROM BASHKIR LANGUAGE INTO TURKISH (BASED ON THE MATERIAL OF THE EPIC "URAL BATYR"). One of the most difficult and difficult types is literary translation. It demands special linguistic training, creative abilities, skills, a sense of language, the ability to artistically and figuratively express speech. The expressive means of any language are clearly visible in the translation process. It is difficult to translate such means into another language due to the lack of equivalents, also due to the presence of certain differences in the culture of different peoples, language means. In modern Bashkir linguistics, the principles and theoretical foundations of the translation of means of expression from one language to another have not been definitively developed. The peculiarities of the translation of comparative constructions from Turkish into Bashkir, from Bashkir into Turkish are also considered as one of the topical issues. This article analyzes the ways of translating comparisons in the epic "Ural Batyr" from Bashkir into Turkish. There are four methods of this type of translation. The translator must be able to choose the right way in order to convey the full meaning of what the author wrote into another language.

Key words: **translation, literary translation, visual means of language, comparison, translation methods, Bashkir language, Turkish language**

Т.Р. Талипова, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: tansylu-talipova@mail.ru*
Г.Р. Абдуллина, *д-р филол. наук, проф., г. Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СРАВНЕНИЙ С БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПОСА «УРАЛ БАТЫР»)

Одним из самых сложных и трудных видов является литературный перевод. Он требует специальной лингвистической подготовки, творческих способностей, навыков, чувства языка, умений художественно и образно выражать речь. В переводческом процессе отчетливо видны выразительные средства любого языка. Перевести такие средства на другой язык сложно из-за отсутствия эквивалентов, также из-за наличия определенных различий в культуре разных народов, языковых средствах. В современном башкирском языкознании принципы и теоретические основы перевода средств выразительности с одного языка на другой окончательно не разработаны. Особенности перевода сравнительных конструкций с турецкого на башкирский, с башкирского на турецкий языки также считаются одним из актуальных вопросов. В данной статье анализируются способы перевода сравнений в эпосе «Урал батыр» с башкирского на турецкий язык. Существует четыре метода данного типа перевода. Переводчик должен уметь правильно подобрать нужный способ для того, чтобы передать полностью смысл написанного автором на другой язык.

Ключевые слова: **перевод, художественный перевод, изобразительные средства языка, сравнение, способы перевода, башкирский язык, турецкий язык**

В современном башкирском языкознании переводоведение считается одним из востребованных направлений [1]. Изучение способов передачи средств выразительности в переводческом процессе не теряет своей актуальности. Вопросы перевода актуализирует и тот факт, что в последнее время объектом исследования стали лексические изобразительные средства в художественных произведениях.

Большое значение для искусства словесности имеют слова с переносным значением [2]. Они обладают эмоционально-экспрессивной силой, богаты различным стилистическим оформлением, позволяют глубже раскрыть сюжет произведения, находясь в прямой связи с его формой и содержанием. С помощью языковых средств писатель не только передает читателю свои мысли, но и воздействует на его чувства, мечты; волнует его, заставляет переживать со своими героями и радость, и печаль [3].

В основе теории перевода лежит проблема правильной передачи единиц речи на другом языке [4]. Главное требование, предъявляемое к этой работе, – умение найти слово, имеющее значение в другом языке. При переводе важно хорошо знать нейтральное, экспрессивное, стилистическое значение слова. Из него вырастает умение грамотно излагать структуру предложения, передавать стиль речи во время работы. Другой важной особенностью переводческой работы является умение улавливать контекстное значение словарной единицы.

Переводческая работа в зависимости от объекта сочетает в себе различные направления перевода литературных, научных, публицистических, фольклорных и иных образцов. Каждый вид перевода имеет свои специфические требования, правила. К каждому виду переводного материала предъявляются свои требования. Вид материала обусловлен особенностями словарного состава, лексических средств, синтаксического строя текста [5].

Среди вышеназванных одним из самых сложных и трудных является литературный перевод. Перевод – это то же самое, что и написание литературного произведения, то есть переводчик творит как автор [6]. Действительно, литературный перевод по сравнению с публицистическими, официальными переводами требует творческого подхода, не только знания лексического пласта языка, но правильного улавливания стиля самого писателя.

В башкирском языкознании вопросы перевода изучены не столь детально [7]. В трудах ученых-лексикологов рассматривается связь между башкирским и русским текстами, но вопросы перевода особо не освещаются.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что нами впервые предпринимается попытка проанализировать способы передачи сравнения как одного из наиболее употребляемых изобразительных средств в эпосе "Урал батыр" при переводе с башкирского языка на турецкий.

Цель исследования: показать возможности перевода сравнений с одного языка на другой, при этом сохраняя авторский замысел.

Задачи исследования:

– изучить способы перевода с башкирского языка на турецкий изобразительных средств выразительности (сравнений);

– рассмотреть способы передачи сравнений на примере эпоса «Урал батыр».

Теоретическая значимость работы состоит в определении наиболее употребляемых способов перевода изобразительных средств в литературном произведении, а именно – сравнений.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования материала при изучении проблем перевода изобразительных средств выразительности (в частности сравнений). Собранный иллюстративный материал можно применить на семинарах и занятиях по переводу в высшей школе.

Перевод придает каждому смысловому понятию новую окраску, осуществляется с помощью одного и того же средства – слова. Содержанию выражаемой мысли, информации наносится ущерб, если переводимая словесная форма по своему функционированию, достоверности, красоте, смысловой достоверности уступает прежней форме, то есть язык перевода хуже языкового оригинала. Это значит, что слово теряет не только смысловое содержание, но и эмоциональную нагрузку, не говоря уже о национальном колорите [8].

При переводе мы имеем дело с отдельными словами в предложениях. Исходя из контекста, определяем лексическое, экспрессивное, стилистическое значения отдельного слова, ищем соответствующую ему единицу в языке перевода. Решающую роль в этом играет значение ключевого слова, понимаемое в контексте. Во втором языке оно может выражаться с помощью множества различных единиц. Но мы должны видеть и те значения, которые не зафиксированы в словарях. Важно правильно подобрать слово, подходящее в функционально-экспрессивном плане. Главное требование – близость к читателю, способность оказывать на него эстетическое влияние.

Перевод – интеллектуальная деятельность, включающая в себя определенную информацию, полученную для перевода из языка-источника. Переводческую работу выполняет переводчик, хорошо знающий оба языка. От него требуются, прежде всего, интеллектуальные способности, литературный вкус, хорошее знание языка, понимание его словарного состава [9]. Переводчик должен уметь находить структурно-семантические эквиваленты единицам перевода (слову, словосочетанию, предложению), понимать основной смысл текста.

Работа переводчика – это одновременно и творческая, и интеллектуальная деятельность, но самое главное – тот, кто выполняет такую работу, должен одинаково хорошо знать два языка.

Возможности в языковой сфере для переводчика не ограничены. Он может перевести предложение на другой язык в нескольких вариантах, при этом сохраняя его значение: один из них может быть более компактным, другой – разрозненным, третий – сложным, четвертый – простым.

При переводе лексических средств выразительности традиционно используются четыре метода:

– точный, или дословный перевод (калькирование);
– преобразование отдельных компонентов;
– замена готового средства описания на языке перевода;
– перевод компенсационным способом.

Эпос «Урал батыр», который взят за основу настоящей статьи, – великая реликвия башкирского народа, прекрасный образец устного народного творчества, богатейший клад, передающийся из поколения в поколение предками [10]. Он по своему объему, древности, содержанию и по значимости находится на одном уровне с другими известными в мире произведениями этого жанра. В эпосе своеобразно отражены культура, сущность, история, обычаи башкирского народа, вечные понятия добра и зла, смысл жизни, смерть и бессмертие.

Сравнения, как традиционное языковое средство, играют большую роль в стилистике народного эпоса «Урал батыр». С помощью сравнения открывается богатый природный мир, личные качества героев эпоса, мифологическая картина мира. Сравнения представляют собой одну из основных языковых фигур в башкирском народном эпосе «Урал батыр». Они играют важную роль в передаче образов и выражении эмоциональной силы текста.

Перевод сравнений данного эпоса на турецкий вариант – сложная задача для переводчика, требующая умения сохранить смысл, стиль и красоту оригинала. Эпос изобилует образными конструкциями на основе сравнения, которые несут в себе лингвокультурную информацию и являются воплощением менталитета и духовной культуры народа. Они по своей семантике и структуре в большинстве своем не имеют аналогов даже в родственном турецком языке, поэтому переводчики народного эпоса на турецкий язык прибегают к множеству способов адаптации образных конструкций.

Язык эпоса «Урал батыр» удивительно богат, сочен, здесь блестяще и умело используются лучшие средства языка. В эпосе «Урал батыр» можно встретить большое разнообразие языково-изобразительных средств: эпитетов, олицетворений, сравнений, метафор.

Особенно активно используются сравнения. Рассмотрим способы передачи сравнений переводчиками Метин Эргюном и Гайнисламом Ибрагимовым.

1. Прямой перевод. В этом случае сравнения переводятся дословно, как сравнения с одинаковым значением в турецком языке.

В то же время, несмотря на родство башкирского и турецкого языков, при переводе эпоса «Урал батыр» на турецкий язык применение дословного перевода не всегда считается удачным. В современном турецком языке многие аналитические конструкции, активно функционирующие в башкирском языке, отсутствуют. По этой причине при переводе сравнений эпического текста переводчики прибегают к синонимам или похожим по смыслу выражениям. Например, если в башкирском эпосе встречаются сравнения на основе аффикса -дай/-дәй «ағастай, айҙай», то в турецком переводе переводчик использует наречие «gibi» (как). В этом случае переводчик сохраняет смысл оригинала путем замены одной единицы в сравнительной конструкции.

Пример:

Башк: Ҡырау һуҡҡан үләндәй,
Йөҙө-төҫө нарғайған;
Сутлап юнған ағастай,
Балтыр ите һулығаң;
Бире уңалған ағастай,
Елек башы сурайған [3, с. 377].

Турец.: Kırağı vurmuş ot gibi,
Soyulup, yonulan ağaç gibi,
Baldır eti kurumuş;
Yeniden yeşeren ağaç gibi,
Kemik başı çıkan Kocakarı gibi kırışmış [7, с. 65].

Башк.: Йөҙө айҙай балҡығаң,
Күкрәктәре ҡабарып,
Һылыу булып ҡалҡығаң [3, с. 433].

Турец.: Yüzü ay gibi balkıyan,
Göğüsleri kabarıp,
Güzel olup kalan [7, с. 171].

2. Альтернативный перевод. Сравнение в этом случае заменяется другой по смыслу и экспрессивности единицей в языке перевода.

Одним из способов перевода сравнений является использование эквивалентных турецких сравнительных конструкций, которые имеют схожую смысловую нагрузку или образность. Например, если в башкирском эпосе встречается сравнение «нәжәғәйҙәй ялтыраған», то в турецком переводе эпоса переводчик использовал идиому «ayna gibi ışıldayan» (сияющий, как зеркало). Эта конструкция также описывает красоту яркого огня и более понятна турецкому читателю.

Пример:

Башк.: Бер һыҙғырыу ишеткән,
Зәрҡүмдең йөҙө шул саҡ
Ағарынып, буҙ булған [3, с. 406].

Турец.: Bir ıslık duymuş,
Zerkum'un yuzü o an
Ağarıp, bomboz olmuş [7, с. 119].

Башк.: Күккә олғашҡан ҙур тауҙай,
Ҡара күргән алдында,
Нәжәғәйҙәй ялтыраған
Ут уйнай, ти, янында [3, с. 408].

Турец.: Göğe ulaşan büyük dağ gibi
Karartı görmüş önünde,
Ayna gibi ışıldayan
Ateş oynuyor, de, yanında [7, с. 123].

Таким образом, при анализе перевода сравнений башкирского народного эпоса «Урал батыр» на турецкий язык переводчики стремились сохранить образность стиля и эмоциональную экспрессию оригинала. Основной задачей адаптации эпоса на турецкий язык они видели передачу точного смысла и образную характеристику национальной картины мира, которые вербализуют сравнения в башкирском тексте. В эпосе “Урал батыр” много сравнений, с помощью которых осуществляется сопоставление личности, характера, событий, различных явлений со знакомыми предметами, образами. Переводчики при переводе сравнений правильно подобрали методы перевода, чтобы донести читателю авторский текст на другой язык. Они тщательно выбирали соответствующие лексические единицы, обороты, выражения, употребляющиеся в языке, чтобы в результате переведенный материал имел точное содержание и соответствовал первоначальной авторской мысли.

Переводчики Метин Эргюн и Гайнислам Ибрагимов перевели сравнения в эпосе «Урал батыр» двумя способами: прямым и альтернативным [11]. Они умело оперировали средствами турецкого языка, заменяя специфические для башкирского языка средства выразительности стилистически нейтральными единицами, что порой снижало образное звучание произведений. Дословный перевод индивидуальных средств выразительности оригинала порождает языковые средства, которые в турецком языке могут пониматься по смыслу двояко. Все это указывает на необходимость детального изучения способов перевода изобразительных средств.

Библиографический список

1. Алсынбаева Р.Г. Художественный перевод в современном башкирском языке. *Концепт*. 2013; № 2. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13044.htm
2. Сафиуллина Ф.С. Татарско-турецкие культурные и научные взаимосвязи: история и современность. *Филология и культура. Philology and Culture*. 2014; № 2 (36): 322–326.
3. Талипова Т.Р., Хуснетдинова Р.Я. Способы перевода художественных средств выразительности (на примере произведений М. Карима). *Современный ученый*. 2021; № 3: 185–189.
4. *Төркител ғилеменең көнүҙәк мәсьәләләре. Ғилми йыйынтыҡ*. Өфө, БДУ, 2002.
5. Хөсәйенов Ғ.Б. Өҙәбиәт ғилеме һүҙлеге. Өфө: Китап, 2006.
6. Хөсәйенов Ғ.Б. *Өҙәбиәт теорияһы*. Өфө: Китап, 2010.
7. Хусаинов А. Художественный перевод в современном мире. *Истоки*. 2010; № 28: 4–5.
8. Шәрипова З.Я. *Башҡорт әҙәбиәтендә һүрәтләү саралары*. Өфө: БДУ нәшриәт үҙәге, 2003.
9. Юсупов Р.А. *Тәржемәнең теоретик һәм практик мәсьәләләре*. Казан: ТДГПУ, 2011.
10. *Урал батыр. Башҡорт халыҡ эпосы*. Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1981.
11. Ergen M. *İbrahimov G. Başkurt halk destanı Ural Batır*. Ankara: Gen matbaacılık, 1996.

References

1. Alsynbaeva R.G. Hudozhestvennyj perevod v sovremennom bashkirskom yazyke. *Koncept*. 2013; № 2. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13044.htm
2. Safiullina F.S. Tatarsko-tureckie kul'turnye i nauchnye vzaimosvyazi: istoriya i sovremennost'. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2014; № 2 (36): 322-326.
3. Talipova T.R., Husnetdinova R.Ya. Sposoby perevoda hudozhestvennyh sredstv vyrazitel'nosti (na primere proizvedenij M. Karima). *Sovremennyj uchenyj*. 2021; № 3: 185-189.
4. *Tərki tel ғіlemenең kənyҙək məs'ələləre. Filmi jyjyntyҡ*. Өfө, BDU, 2002.
5. Həsəjenov F.B. Өҙəbiət ғileme hyҙlege. Өfө: Kitap, 2006.
6. Həsəjenov F.B. *Өҙəbiət teoriyahy*. Өfө: Kitap, 2010.
7. Husainov A. Hudozhestvennyj perevod v sovremennom mire. *Istoki*. 2010; № 28: 4-5.
8. Shəripova Z.Ya. *Bashҡort əҙəbiətendə hyrətləy saralary*. Өfө: BDU nəshriət yҙəge, 2003.
9. Yusupov R.A. *Tərҗemənең teoretik həm praktik məs'ələləre*. Kazan: TDGPU, 2011.
10. *Ural batyr. Bashҡort halyҡ `eposy*. Өfө: Bashҡortostan kitap nəshriəte, 1981.
11. Ergen M. *İbrahimov G. Başkurt halk destanı Ural Batır*. Ankara: Gen matbaacılık, 1996.

Статья поступила в редакцию 28.11.23

УДК 81'44

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-566-568

Yu Wenxin, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ywx970614@163.com*

THE ONYM 'ВЕРСАЛЬ' AS A MEANS TO EXPRESS 'HUMBLEBRAG' IN CHINESE. The article is dedicated to analyzing a new phenomenon in Chinese linguistic and cultural studies, referred to as the onym 'Versailles'. The significance of studying the functions of this onym, actively used in contemporary Chinese language, stems from the fact that 'Versailles' as a means to denote humblebrag is closely linked to the exploration of methods for expressing high self-esteem, which often draws negative evaluations from society. Investigating the interaction between an individual's self-assessment and assessments made by others is a relatively recent subject of study in modern linguistics. The aims and objectives of this work involve identifying instances of verbal usage of the lexical unit 'Versailles' employed to convey the concept of "humblebrag" within the context of Chinese culture, as well as determining the factors contributing to the popularity of this phenomenon.

Key words: **Versailles, humblebrag, high self-esteem, means of expression**

Юй Вэньсинь*, аспирант, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ywx970614@163.com*

ОНИМ "ВЕРСАЛЬ" В ОБОЗНАЧЕНИИ "СКРОМНОГО ХВАСТОВСТВА" В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу нового феномена в китайской лингвокультуре, обозначаемому с помощью онима *Версаль*. Актуальность изучения функций этого онима, активно употребляющегося в современном китайском языке, обусловлена тем, что *Версаль,* как средство обозначения «скромного хвастовства», тесно связан с проблемой исследования способов выражения высокой самооценки человека, которая нередко становится объектом отрицательного восприятия со стороны социума. Исследование взаимодействия между внутренней самооценкой субъекта и его оценкой другими людьми – относительно новый объект изучения в современной науке о языке. Цель и задачи настоящей работы состоят в выявлении ситуаций речевого употребления лексической единицы *Версаль*, используемой в функции обозначения «скромного хвастовства», в контексте китайской культуры, а также в определении причин популярности этого феномена.

Ключевые слова: **Версаль, «скромное хвастовство», высокая самооценка, средства выражения**

Интерес к анализу образа человека проявляют многие лингвисты, среди которых можно упомянуть таких ученых, как Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая и др. [1; 2; 3]. Образ человека без представления о самооценке не является полным. Однако до сих пор эта проблема не находилась в центре внимания лингвистов. Научные исследования в сфере изучения самооценки касались в основном системного анализа данного понятия [4; 5], а также определения социальной сущности 'лица' [6]. Эти исследования, несомненно, ценны, так как самооценка тесно связана с осознанием собственной сущности, индивидуальности и места в обществе. В лингвистическом плане интерес представляет проблема изучения того, как размышления человека о самом себе и самооценка соотносятся с его оценкой окружающими людьми.

Самооценка, вероятнее всего, является неотъемлемой составляющей образа человека в любой культуре, но в каждой конкретной лингвокультуре средства выражения самооценки могут приобретать национально-культурные специфические черты. В современном китайском языке к этнокультурным явлениям следует отнести использование названия дворца Версаль для обозначения «скромного хвастовства».

Цель данной статья состоит в изучении сущности данного понятия и определении причин распространения и популярности онима *Версаль* в обозначении высокой самооценки в китайском языке.

Актуальность исследования состоит в том, что самооценка отражает взаимосвязь между ценностными ориентирами общества и индивида. Она формируется на основе индивидуальной оценки самого себя и в значительной мере связана с национально-специфическими факторами, влияющими на самооценку индивида.

Научная новизна состоит в том, что языковая единица *Версаль* в обозначении высокой самооценки ранее не подвергалась специальному анализу. Этнокультурная специфика «скромного хвастовства» также не являлась предметом специального рассмотрения.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что результаты могут быть полезны в лексикографической практике, а также в преподавании русского и китайского языков.

К конкретным задачам данной работы относятся следующие: 1) анализ словарных толкований слова *Версаль* в разных лексикографических источниках; 2) выявление субъективных оценочных смыслов слова *Версаль*; 3) поиск иллюстративного материала в текстовых источниках; 4) анализ текстовых репрезентаций языковой единицы *Версаль* по данным Корпуса китайского языка (BCC) [7]; 5) анализ признаков выражения «скромного хвастовства»; 6) изучение причин распространения языковой единицы *Версаль*.

В ходе исследования с применением корпусно-ориентированного подхода использовались такие методы, как дефиниционный анализ, элементы компонентного анализа, контекстуальный анализ.

На основе собственных наблюдений и проведенного специального исследования в данной области было установлено, что единица нового китайского интернет-сленга 凡尔赛 (букв.: Версаль) ассоциируется с высокой степенью самооценки. Данная языковая единица, выражающая значение 'скромное хвастовство', указывает на стремление субъекта скрытыми средствами представлять себя перед окружающими в лучшем свете, желание преувеличивать свои заслуги, достоинства или качества, даже если у субъекта на самом деле нет таких характеристик. Образ человека в данном случае тесно связан с внутренними размышлениями о собственной личности [8].

Скромное хвастовство представляет собой один из элементов понятия 'высокая самооценка'. Согласно определению из «Большого толкового словаря» С.А. Кузнецова, самооценка – это '*оценка самого себя, своих возможностей, качеств и места среди людей'* [9, с. 1145]. Согласно «Российской социологической энциклопедии», слово самооценка означает: 1) '*оценка индивидом самого себя, своих способностей, нравственных качеств, поступков и социальной позиции*'; 2) '*самоуважение, вера в себя, гордость'* [10, с. 212].

Рассмотрим историю формирования языковой единицы Версаль в качестве средства обозначения высокой самооценки субъекта. Изначально 凡尔赛 (букв.: Версаль) обозначал дворец в Париже. Рассматриваемое понятие было впервые введено известным интернет-блогером Сяо Найцю, вдохновленным японской мангой «Роза Версаля», которая рассказывает о жизни аристократов времен Версаля в XVIII веке во Франции. Сяо Найцю использовал данное слово, чтобы иронично обозначить тех, кто хвастается своей жизнью в социальных сетях скрытыми способами.

В результате 凡尔赛 (букв.: Версаль) стал языковой единицей, обозначающей тонкий способ скромной самопохвалы в речи. Согласно толкованию, данная единица в китайском языке обозначает следующее: '*Субъект излагает утверждения о своих истинных достижениях, способностях или благососто-*

нии, порой даже без подлинных доказательств, скрытыми методами, чтобы вызвать у других впечатление о правдивости его утверждений' [11]. Как доказано учёными на материале русского языка, преувеличение собственных достоинств получает отрицательную оценку социума [1]. В китайской культуре хвастовство, даже в скрытой форме, тесно связанное с самовосхвалением, также вызывает осуждение. Рассмотрим примеры из BCC [7] (Корпус китайского языка):

1) 考研凡尔赛 (***букв.: Версаль***) 是虚幻的优越感（中国青年报，2021年04月09日）。Люди, успешно поступившие в магистратуру, иногда могут 'версально' хвастаться своими достижениями. Это связано с их неким чувством превосходства, которое они стремятся передать. (Китайская молодежная газета, 09.04.2021). (Здесь и далее китайские примеры из BCC – Корпуса китайского языка. Все представленные в статье китайские примеры переведены автором статьи);

2) 拐着弯炫富，»凡尔赛 (***букв. Версаль)*** 文学»活该被»拆»（北京日报，2020年11月11日)。*'Версальное' хвастовство богатством вызывает осуждение и критику* (Пекинская ежедневная газета, 11.11.2020);

3) 引导青年艰苦奋斗，自觉抵制"凡尔赛 (***букв.: Версаль)*** 式"炫富（光明日报，2022年11月22日）。Важно направлять молодежь к упорному труду и научить их осознанно противостоять 'версальному' хвастовству богатством (газета «Гуаньминь», 2022; 22 ноября);

4) 孔刘"凡尔赛 (***букв.: Версаль)***"式调侃自己"不是女人喜欢的类型"（人民网，2020年11月30）。 Кон Лю 'версально' рассказывает о себе, что, несмотря на его прекрасную внешность, женщины его не любят;

5) 水晶哥开始凡尔赛 (букв.: Версаль)了,不想天天带队友拿下胜利了。（新浪网，2022年6月26日）。 *Ещё до начала игры Шуйцзин уже начинает 'версально хвастаться', словно он искренне желает стать бесполезным. Потому что не желал взять на себя роль капитана и с лёгкостью приводить команду к победам каждый день* (газета «Sina», 2022; 26 июня).

В процессе исследования и анализа текстовых примеров, выбранных из Корпуса китайского языка BCC [7], было выявлено, что косвенные способы выражения хвастовства в китайском языке существуют давно и в большом количестве. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что выражение «скромное хвастовство» характеризуется тремя признаками:

1. Жаловаться на что-либо с целью самовосхваления

Говорящий желает не прямо и ненавязчиво продемонстрировать свои достоинства или достижения, используя форму «жалобы», чтобы выразить скромность, подразумевая свои качества или успехи, но не подчеркивая их прямо. Рассмотрим китайские текстовые примеры из BCC:

Ср.: 金樽清酒斗十千，玉盘珍羞直万钱。停杯投箸不能食。李白，《行路难》。*Золотой кубок, наполненный изысканным вином, деликатные блюда, приготовленные с искусством кулинарии, поданные на нефритовой тарелке, – вся эта трапеза оценивалась в десять тысяч серебряных монет. Однако сейчас внутри меня тяжесть. Я поставил кубок и палочки на стол, не дано ни кусочка съесть* (Ли Бай «Трудный путь»). Ли Бай – гений поэзии из династии Тан. В данном стихотворении поэт невольно раскрывает истинное положение вещей, вроде «золотых бокалов, нефритовых тарелок и ценности в десять тысяч серебряных монет в изысканных блюдах» и, таким образом, умело достигает скрытой цели самовосхваления.

Ср.: 人生建议：别住五层楼别墅，因为收拾起来让你疯狂，特别是家里还有不爱收拾的人的话。乌潘潘，《公路商店》*Бесценный совет на все времена: избегайте жизни в особняке, ибо поддержание в нём чистоты может вывести на путь безумия, особенно если среди проживающих находятся неряшливые люди* (У Панпан «Дорожный магазин»). Судя по всему, автор описывает трудности поддержания порядка в доме, однако фразой «не живите в особняке» незаметно раскрывает свою реальную обстановку, что «живет в особняке, причем весьма просторном». Такой прием позволяет автору тонко добиться цели скрытого самовосхваления через видимо непритязательные советы

2. Дать самому ответ на свой вопрос

Главная цель 'скромного хвастовства' заключается в том, чтобы представить себя в наилучшем виде. Субъект сам поднимает тему, которую хочет раскрыть, и предоставляет ответы, достигая своей цели в хвастовстве. Ср.: –为什么跳操跳着跳着就跳出了马甲线？–有没有消除马甲线的方法？(人民网，2020年11月11日)。 *– Почему говорят, что упражнения на укрепление пресса являются сложными? Однако у меня на животе начали проявляться мышцы вскоре после начала занятий. – У кого-нибудь есть способы сделать пресс менее заметным?* («Народная газета», 2020; 11 ноября); –谁知道有效的增重方法？-因为这几天没锻炼，体重又降到了88斤 (人民网，2020年11月10日)。 *– Кто может подсказать эффективные методы для набора веса? – Ведь за последние несколько дней я прекратил заниматься физическими упражнениями, и мой вес снова упал до 44 килограммов* («Народная газета», 2020; 11 октября).

3. Выразить похвалу себе, но от третьего лица

Точка зрения третьего лица придает высказыванию большую убедительность и объективность, а также наделяет представленные данные большей реалистичностью и достоверностью. Ср.: 四明有狂客，风流贺季真。长安一相见，呼我谪仙人。李白，《对酒忆贺监二首》。 *Хэ Цзицзэня – личность поразительной привлекательности и таланта, обладающая изысканным даром и очаровательной внешностью, проживающая в горах Симин. В первый раз, увидев меня в Чаньане, он назвал меня обитающим в небесах и нисходящим на землю* (Ли Бай «Воспоминания о встрече с Хэ Цзицзэнь при праздничной трапезе»); 在地铁里他们又问我——你是艺术家吗？为什么我总是被认为是艺术家？(豆瓣网，2023年07月10日)。 Почему меня постоянно принимают за артистку, спрашивают меня об этом в метро? (газета «Douban», 2023; 10 июля).

Итак, Версаль и «скромное хвастовство» осуждаются, отрицательно оцениваются в китайском обществе. Китайская языковая единица Версаль в значении 'скромного хвастовства' как косвенное средство выражения высокой самооценки может быть охарактеризована в ситуациях её употребления по трем признакам, а именно: 1) жалоба с целью подчеркнуть свои достоинства или достижения; 2) собственный ответ на поставленный вопрос; 3) похвала от третьего лица.

Выражение «скромного хвастовства» в китайском языке приобретало значимость на протяжении длительного времени. Анализ причин его популярности в последнее время и распространения под названием «凡尔赛 (букв.: *Версаль*)» позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, результаты, полученные в работе, имеют значение для сопоставительной лингвистики. Феномен 'скромного хвастовства' не является уникальным. Его черты можно обнаружить и в других культурах (ср.: в русской культуре: скромничать, напрашиваясь на комплимент). Однако в китайской культуре, где одной из основных традиционных ценностей является скромность, хвастовство такого рода приобретает особые формы выражения. Во-вторых, в китайском обществе долгое время скромность и умеренность занимали важное место как культурные ценности. Этот принцип соответствует известной «максиме скромности» [12, с. 257], согласно которой прямое и откровенное хвастовство может вызывать отрицательные реакции. Однако скромное хвастовство представляет собой своего рода объединение традиционной скромности с элементами самовосхваления, что делает его более толерантным и приемлемым. В-третьих, современное использование интернет-сленга заметно приобретает популярность в сфере общения. Это явление не только разнообразит и обогащает язык, но и отражает современную социокультурную динамику. После периода политики «реформ и открытости» Китай столкнулся с бурным экономическим ростом, что повлекло за собой формирование нового стиля жизни и развитие потребительства. В таких условиях многие люди стремятся к признанию и поддержанию чувства превосходства в глазах других.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды: в 2 т. Москва: Языки русской культуры, 1995.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва: Русские словари, 1996.
4. Кашкина О.В. Функциональный анализ самооценочных высказываний как средства вербализации Я-концепта (на материале интервью немецкой прессы). Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2005.
5. Санников А.В. Самооценка человека в русской языковой картине мира. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
6. Богданова Л.И. Что значит «потерять лицо» в русском языке? Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. 2022; № 8-1: 78–90.
7. *BCC* корпус китайского языка. Available at: http://bcc.blcu.edu.cn/
8. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
9. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
10. Российская социологическая энциклопедия. Москва, НОРМА-ИНФРА-М, 1998.
11. 李屹之，*咬文嚼字*，北京：新世界出版社，2020。Ли И. Грызть иероглифы и жевать слова. Пекин: Издательство «Новый мир», 2020.
12. Leech G.N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

References

1. Apresyan Yu.D. *Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. Izbrannye trudy*: v 2 t. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1995.
2. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1996.
4. Kashkina O.V. *Funkcional'nyj analiz samooocenochnyh vyskazyvanij kak sredstva verbalizacii Ya-koncepta (na materiale interv'yu nemeckoj pressy)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2005.

5. Sannikov A.V. *Samoocenka cheloveka v russkoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
6. Bogdanova L.I. Chto znachit «poteryat' lico» v russkom yazyke? *Vestnik RGGU*. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. 2022; № 8-1: 78-90.
7. *BCC korpus kitajskogo yazyka*. Available at: http://bcc.blcu.edu.cn/
8. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar'*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
9. Vezhbickaya A. *Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
10. *Rossijskaya sociologicheskaya `enciklopediya*. Moskva, NORMA-INFRA-M, 1998.
11. 李屹之，咬文嚼字，北京：新世界出版社，2020。Li I. *Gryzt' ieroglify i zhevat' slova*. Pekin: Izdatel'stvo "Novyj mir", 2020.
12. Leech G.N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

Статья поступила в редакцию 04.11.23

УДК 821.351.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-568-570

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

PRESERVATION OF NATIONAL CULTURAL COLOR IN TRANSLATIONS OF R. GAMZATOV'S WORKS INTO RUSSIAN LANGUAGE. The article examines a problem of preserving national and cultural flavor in Rasul Gamzatov's translations into Russian. It is noted that the poet's work is characterized by national coloring, which poses the greatest difficulty for translation, since the translator and the foreign-language reader do not always understand certain realities, images, traditions, customs reflected in the original work. Thus, it seems relevant to study the originals and translations of Rasul Gamzatov in order to identify the features of preserving national and cultural flavor. The article is the first to conduct a comparative analysis of the works of R. Gamzatov indicated in the article with a view to preserving national and cultural flavor. The research allows to conclude that not all poetic translations by R. Gamzatov retain the national and cultural flavor of the originals. Instead of lexical and artistic means that have a national coloring, words and expressions characteristic of Russian national culture are used, and the traditions and customs of the peoples of the original language are also incorrectly conveyed.

Key words: **Rasul Gamzatov, translation, original, national-cultural flavor, reality, tradition, national character, comparative analysis**

Х.М. Алиева, *канд. филол. наук, директор Центра исследования литератур народов Дагестана, г. Махачкала,*
E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА В ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р. ГАМЗАТОВА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается проблема сохранения национально-культурного колорита в переводах Расула Гамзатова на русский язык. Отмечается, что творчество поэта характеризуется национальной окрашенностью, что представляет наибольшую сложность для перевода, т. к. переводчик и иноязычный читатель не всегда понимают те или иные реалии, образы, традиции, обычаи, отраженные в оригинальном произведении. Представляется актуальным исследование оригиналов и переводов поэтических текстов Расула Гамзатова для выявления особенностей сохранения национально-культурного своеобразия. В данной работе впервые проводится исследование произведений Р. Гамзатова на предмет сохранения национально-культурного колорита. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что не во всех поэтических переводах Р. Гамзатова воспроизводятся национально-культурные специфические смыслы подлинников. Вместо лексических и художественных средств, имеющих национальную окрашенность, используются слова и выражения, характерные для русской национальной культуры, также неверно изображаются традиции и обычаи народов Дагестана.

Ключевые слова: **Расул Гамзатов, перевод, оригинал, национально-культурный колорит, реалия, традиция, национальный характер, сопоставительный анализ**

Исследование проводилось при финансовой поддержке гранта Главы Республики Дагестан (распоряжение от 27 декабря 2022 г. №110-рг)

При переводе художественного произведения одной из значимых и необходимых для воспроизведения на другом языке областей является его национально-культурный колорит, который представляет собой «в первую очередь систему литературных образов произведения», «систему языковых средств оригинала: национальную идиоматику, специфические сравнения, метафоры, характерные эпитеты, которые отличаются ярко выраженным национальным характером. Сюда, кроме того, следует еще отнести так называемую безэквивалентную лексику, обозначающую уникальные национальные реалии. В таких безэквивалентных словах связь языка и культуры народа, столь многообразная и сложная, выступает наиболее явно» [1–14]. Поэтому проблема выявления национально-культурного колорита в произведении и воспроизведения его на переводящем языке является актуальной, и ученые уделяют ей должное внимание. Так, вопросу сохранения национально-культурного колорита посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых-лингвистов и литераторов, которые приходят к единому выводу о необходимости сохранения национального колорита, об особом подходе к решению этой проблемы и о последствиях для переводимого произведения его невоспроизведения: «… колорит является частью значения, а следовательно, подлежит переводу наравне с семантическим содержанием слова. Если этого сделать не удалось, если переводчик сумел передать только семантику лексической единицы, то для читателя перевода утрата колорита выражается в неполноте восприятия образа, т. е. по существу, в его искажении» [3, с. 109].

Цель данной статьи заключается в исследовании проблемы сохранения национально-культурного колорита в поэтических произведениях Расула Гамзатова в переводах на русский язык.

В соответствии с целью ставятся следующие задачи: 1) изучить теоретические источники по теме исследования; 2) выполнить подстрочные переводы выбранных для исследования отрывков; 3) выявить в поэтических переводах на русский язык погрешности в воспроизведении национально-культурного колорита оригиналов.

При подготовке материала статьи использовались сравнительно-сопоставительный, аналитический и контекстуальный методы исследования.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что проблема сохранения национально-культурного колорита произведений Р. Гамзатова в переводах на русский язык недостаточно исследована.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят определенный вклад в изучение наследия Р. Гамзатова и его переводах на русский язык.

Практическая ценность состоит в том, что материал работы может быть использован на занятиях по национальной литературе в разделе «Дагестанская литература».

Творчество Р. Гамзатова отличается «яркой образной системой, насквозь пропитанной национальным своеобразием и колоритом» [2, с. 24]. В нем он «сохранил лучшее национальное своеобразие, тесную связь с бытом и судьбой своего народа» [13, с. 55]. Как выявляет практика перевода, «… наиболее ощутимые потери при переводе несут именно произведения с ярко выраженным национальным своеобразием, национальным колоритом» [14], «чем ярче перевод отражает национальную жизнь, чем более характерные ситуации освещает, тем труднее переводчику найти соответствующие, адекватные функциональные средства» [10, с. 103].

Р. Гамзатов обращал внимание на сохранение в своих переводах национально-культурного колорита: «… одевать свои стихи в безликий костюм не собираюсь. Я хочу, чтобы мои стихи носили нашу, дагестанскую национальную форму» [4, с. 40]; «… сижу над сорока своими книгами, перелистываю их и вижу, что на поле, засеянное моей пшеницей, попали растения с чужих полей, те, которые не сеял. Пусть это не сорняки, пусть это добрые растения – ячмень, овес или рожь, но они чужие на поле моей пшеницы» [4, с. 123].

Надо отметить, что в большинстве произведений Р. Гамзатова на русском языке адекватно воспроизводится национально-культурный колорит оригинала. Я. Козловский, Н. Гребнев и другие переводчики близко знали поэта и имели представление о некоторых традициях и менталитете горцев. Это помогло им верно отразить культурно-специфические смыслы подлинников. Однако наблюдаются и некоторые погрешности в их переводах. Например, в отрывке из «Горянки» Р. Гамзатова [5] переводчик Я. Козловский искажает образ горянки:

И двум аульчанкам
замужним,
В пруду полоскавшим белье,
Посплетничать тоже
не чуждо
О девичьих чувствах ее:
Девчонка резвее косули,
Походка от страсти
пьяна…

«Вряд ли самые отъявленные аульские сплетницы скажут о юной, скромной героине поэмы: «походка от страсти пьяна». Это выражение полностью разрушает образ горянки, созданный поэтом» [11], в котором главные черты – скромность и смирение.

Искажение национально-культурного колорита на лексическом, художественно-образном уровне наблюдаем в переводе В. Коркина стихотворения Р. Гамзатова «После операции». Здесь переводчиком используются нехарактерные для авторского текста лексические и художественные средства выразительности:

Оригинал:	Подстрочник:
Лъабго къоялъ вукIана	*Три дня был*
Доб цояб дунялалда,	*На том свете,*
Доба расги лъикIаб жо	*Но там ничего хорошего*
Дида лъалеб батичIо.	*Я не нашел.*

Перевод:
Три дня за гранью бытия
Мой дух витал,
А плоть моя,
В земной юдоли пребывая,
Без чувств томилась чуть живая.

Лирические красивости, романтические приподнятости: «за гранью бытия», «дух витал», «плоть моя, в земной юдоли пребывая», «томилась, чуть живая» нивелируют культурный компонент.

Обратимся к следующему отрывку из сказания «Горький мед» [8, с. 171], в котором происходит искажение одного из ритуалов свадебного обряда, когда невеста входит в дом жениха.

Перевод:
От дедов к дедам повелося,
Да так порядком и идет:
Ей у ворот всегда подносят
Высокогорный этот мед.

Жених подаст ей ложку меда,
И поцелуются они,
Чтоб сладки были жизни годы,
Чтоб сладки были все их дни.

При переводе переводчику важно знать обычаи, традиции народа, с языка которого осуществляется перевод. В приведенном отрывке сказания «Горький мед» допущена ошибка, связанная с их незнанием. Не было в обычае у горцев, чтобы жених подавал невесте мед и, более того, целовал или же встречал невесту у ворот или на пороге дома. Мед подносит, как правило, одна из ближайших родственниц жениха со словами напутствия молодым. Традиция эта до сих пор сохранилась на свадьбах многих кавказцев. Переводчик В. Солоухин упустил из внимания эти детали.

В оригинале же не сказано о том, кто именно подносит невесте мед:

Оригинал:	Подстрочник:
Полохъанай бахIарай	*Когда невестку молодую*
Рокъой ячIунеб мехалъ,	*Приводят в дом,*
Кавудахъ гьелъул кIалдиб	*У ворот к ее губам*
Гьаб кьурул гьоцIо хвалеб.	*Подносят с этой скалы мед.*
Гьуинлъизе биччан те	*Пусть слаще станет*
БахIаразул убайин,	*Поцелуй молодых,*
Эзул яшав, пиша, иш,	*Их быт, дела–работа,*
Ункъабго мех лъагIалил [6, с. 431].	*Все четыре времени года.*

Иногда в тексте перевода используются слова, нехарактерные для национального и религиозного мировосприятия дагестанцев. Внесенные самим переводчиком они не имеют соответствующих им в оригинале строк.

1. Отрывок из поэмы «Пять пальцев» (перевод Я. Козловского).

Высь ясна или темна,
Бал ли правит сатана
Или ангелы пируют,
Жизнь одна и смерть одна! [8, с. 128].

Сатана, правящий балом, не соответствует дагестанскому религиозно-философскому мировосприятию. Эти строчки из оперы Гуно «Фауст» внесены переводчиком.

2. Отрывок из легенды «Камалил Башир» (перевод Я. Козловского).

И мужья, став чернее земли,
Сговорившись с парнями тайком,
Дорогую твою отсекли
Буйну голову острым клинком [8, с. 151].

Внесенный в перевод чисто русский фольклорный эпитет *«буйну голову»* искажает национально-культурный колорит произведения.

3. Отрывок из сказания «Дагестанский петух» (перевод В. Солоухина).

Со всех сторон войска наш стан теснили,
Грозили нам могила иль сума [8, с. 163].

Выражение *«могила иль сума»,* широко известное в русской речи (ср: пословица «От тюрьмы и сумы не зарекайся», сума: 1. То же, что сумка. 2. В некоторых выражениях употребляется как символ нищеты, нищенства), имеющее чисто русскую национальную окраску, нивелирует национальный колорит произведения.

Обратим внимание на слова «отряды и полки», которые искажают исторический колорит произведения. Не соответствуют почти современные «отряды и полки» древним тимуровским полчищам:

Кукареку! Военная тревога!
Кукареку! – Хватайтесь за клинки.
Кукареку! – Уже палит дорога.
Уходят в бой отряды и полки.

4. Отрывок из сказания «Возвращение Хаджи-Мурата» (перевод В. Солоухина).

Хаджи-Мурат не ведал страха
В родных горах.
Теперь, отчаянный рубака,
Познал я страх [8, с. 169].

Вряд ли подходит для создания образа гордого и упрямого горца разговорное слово, имеющее русскую национальную окраску «рубака».

Встречаются в текстах оригиналов и слова, не подлежащие переводу. В сказании «Ца хIушала, ца нушала» [8, с. 442] – «Баш на баш» [7, с. 300] в переводе В. Солоухина.

Оригинал:	Подстрочник:
Гьас хъващтIан къватIиб цIана	*Он враз вытащил*
ЦIедехIдерил тIагъихъах.	*Цедехтеринскую белошапку* (пистолет).

Перевод:
Ловко выхватил пистолет,
Перед нахалкой бряцая им.

Художественному переводу сочетание (дано калькированием) «Цедехтеринскую белошапку» не подлежит, т. к. эквивалентного слова для этих слов на русском языке нет. Это чисто национальная идиома, смысловое значение которой заключается в усилении своенравного, упрямого нрава представителей данного этноса и эмоционально-образной выразительности сказания. Переводчик, соответственно, не дал перевода этих слов и, как следствие, не достиг равнозначного эмоционально-образного значения, характерного для оригинала. «В контексте любое соответствие должно приобрести «фразеологический вид» или по меньшей мере стилистическую окраску и экспрессивность, близкие к оригинальным» [3, с. 194]. «Если в оригинале оценка, отношение и т. д. выражены фразеологизмом, то соответствие следует искать среди русских фразеологизмов …» [1, с. 29].

Итак, в переводах Расула Гамзатова на русский язык не всегда удается сохранить национально-культурный колорит оригиналов. Переводчик использует лексические и художественные средства, имеющие русско-национальную коннотацию, искажает культурные компоненты с национальной и исторической окраской.

В переводе очень важно сохранить национальный колорит, индивидуально-характерологические, культурно-исторические особенности оригинальных текстов, чтобы читатель смог получить информацию о национальной культуре и традициях другого народа.

Примечание. Подстрочный перевод принадлежит автору статьи – *Х. А.*

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. *Проблемы художественного перевода: социолингвистический анализ*. Махачкала: ГУП «Дагестанское книжное издательство», 2002.
2. Абуков К. *Расул Гамзатов: 70 лет*. Махачкала, 1993.
3. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва, 1980.
4. Гамзатов Р. *Мой Дагестан.* Москва: Молодая гвардия, 1972.
5. Гамзатов Р. *Горянка*. Поэма. Перевод с аварского Я. Козловского. Москва: Советская Россия, 1976.
6. Гамзатов Р. *Избранные*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1983; Т. 2.
7. Гамзатов Р. Собрание сочинений: в 5 т. *Стихотворения и поэмы*. Перевод с аварского Москва: Художественная литература, 1980; Т. 3.

8. Гамзатов Р. *Чаша жизни: Стихи, поэмы*. Перевод с аварского. Москва: Книжная палата, 1992.
9. Кассиев Э.Ю. О передаче национального своеобразия и стиля стихотворения Р. Гамзатова «Журавли» при переводе на русский язык. *Мастерство Расула Гамзатова*: сборник статей. Махачкала, 1986: 150–156.
10. Лилова А. *Введение в общую теорию перевода*. Москва: Высшая школа, 1985.
11. Мелкумянц Л. Пушкино. Досадные огрехи. Мнение читателя. *Литературная газета*. 1976; № 48: 4.
12. Микулина Л. *Национально-культурная специфика и перевод. Мастерство перевода*. Москва: Советский писатель, 1981.
13. Мухидинова Б.Ш. Значение творчества Р. Гамзатова как важное средство эстетического воспитания школьников. *Успехи современного естествознания*. 2010; № 5.
14. Назари Ф.Т. *К вопросу о сохранении национального своеобразия текста при переводе* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sohranenii-natsionalnogo-svoeobraziya-teksta-pri-perevode

References

1. Abdullaev A.A. *Problemy hudozhestvennogo perevoda: sociolingvisticheskij analiz*. Mahachkala: GUP «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2002.
2. Abukov K. *Rasul Gamzatov: 70 let*. Mahachkala, 1993.
3. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva, 1980.
4. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1972.
5. Gamzatov R. *Goryanka*. Po`ema. Perevod s avarskogo Ya. Kozlovskogo. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1976.
6. Gamzatov R. *Izbrannye*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1983; T. 2.
7. Gamzatov R. Sobranie sochinenij: v 5 t. *Stihotvoreniya i po`emy*. Perevod s avarskogo Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980; T. 3.
8. Gamzatov R. *Chasha zhizni: Stihi, po`emy*. Perevod s avarskogo. Moskva: Knizhnaya palata, 1992.
9. Kassiev `E.Yu. O peredache nacional'nogo svoeobraziya i stilya stihotvoreniya R. Gamzatova «Zhuravli» pri perevode na russkij yazyk. *Masterstvo Rasula Gamzatova*: sbornik statej. Mahachkala, 1986: 150-156.
10. Lilova A. *Vvedenie v obschuyu teoriyu perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
11. Melkumyanc L. Pushkino. Dosadnye ogrehi. Mnenie chitatelya. *Literaturnaya gazeta*. 1976; № 48: 4.
12. Mikulina L. *Nacional'no-kul'turnaya specifika i perevod. Masterstvo perevoda*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1981.
13. Muhidinova B.Sh. Znachenie tvorchestva R. Gamzatova kak vazhnoe sredstvo `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; № 5.
14. Nazari F.T. *K voprosu o sohranenii nacional'nogo svoeobraziya teksta pri perevode* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sohranenii-natsionalnogo-svoeobraziya-teksta-pri-perevode

Статья поступила в редакцию 01.11.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-570-572

Hasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

ACTIVIZATION OF UNIVERSALIZATION IN MODERN WORD-WRITING. In recent years there has been an increased attention of linguists to colloquial word formation, one of the productive ways of which is univerbation. The article presents a comprehensive analysis of neologisms-universes. The author attempts to classify them according to the following criteria: the number of components in the motivating word combination, the particle belonging of the formally motivating component of the word combination, the presence/absence of suffixation. It is found that the most widespread are adjectival suffixal universals motivated by two-component word combinations. The formants used in the production of these derivatives are revealed. The article concludes that the structure of a univerb often formally includes the basis of one of the components. Less common are univerbs that are formally motivated by a few words from a multicomponent derivative phrase. Univerbs are actively used in colloquial speech, in professional discourses, and are part of social jargons.

Key words: **compressive word formation, method of word formation, univerbation, univerbs, colloquial speech, classification of univerbs**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ УНИВЕРБАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВОТВОРЧЕСТВЕ

В последние годы наблюдается повышенное внимание лингвистов к разговорному словообразованию, одним из продуктивных способов которого является универбация. В статье дан комплексный анализ неологизмов-универбов. В результате исследования предпринята попытка классификации их по следующим критериям: количество компонентов в мотивирующем словосочетании, частеречная принадлежность формально мотивирующего компонента словосочетания, наличие/отсутствие суффиксации. Установлено, что наиболее распространены отадъективные суффиксальные универбы, мотивированные двухкомпонентным словосочетанием. Выявлены форманты, использующиеся при производстве данных производных.

Ключевые слова: **компрессивное словообразование, способ словообразования, универбация, универбы, разговорная речь, классификация универбов**

В статье рассматривается один из продуктивных способов компрессивного словообразования в современном русском языке – универбация. С помощью данного способа образуются новые слова преимущественно в разговорной, в разговорно-профессиональной речи и в современном русском жаргоне.

Актуальность темы объясняется тем, что компрессивное словообразование – живой процесс в современном русском языке, который тесно связан с научно-техническим прогрессом, с изменениями во всех сферах жизни общества, а возникающие в результате данного словопроизводства новые слова нуждаются в разностороннем описании [1–15].

Объект исследования – слова, созданные способом универбации в современном русском языке.

Основная цель работы – комплексное исследование неологизмов-универбов в современном русском языке.

Задачи исследования: собрать и систематизировать фактический материал, необходимый для осуществления исследования; произвести комплексный анализ универбов в структурно-словообразовательном, лексико-семантическом и стилистическом аспектах.

Материал исследования нами был собран путем сплошной выборки из «Словаря универбатов современного русского языка» [1], неологических словарей [2,3] словарей профессионального и молодежного сленга [4; 5], периодических изданий и интернет-ресурсов.

Научная новизна работы состоит в комплексном анализе новых слов, образованных в современном русском языке способом универбации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят определенный вклад в изучение универбации. На основе комплексного анализа неологизмов, образованных данным способом, нами предложена классификация универбов.

Практическая ценность состоит в том, что материал работы может быть использован в лексикографической практике, а также при разработке лекций по словообразованию и лексикологии.

Универбация – способ образования слова на базе устойчивого словосочетания, при котором устраняется противоречие между многочленностью наименования и единством значения. В качестве производящего выступает основа не всего словосочетания, а лишь того компонента, который содержит главную информацию. Универбация «используется не для обозначения словом нового понятия, а для однословного обозначения понятия, уже имеющего в языке устойчивое наименование, но составное, неоднословное» [6, с. 577].

Сам термин впервые употребил К. Бругманн в 1904 году для того, чтобы обозначить звуковые единицы, возникшие на основе словосочетаний, внешне цельнооформленных, но не обладающих содержательной изолированностью [7].

Наряду с термином «универбация» [8] используются также такие термины, как «семантическая конденсация» [9; 10], семантическая компрессия [6], включение [11] и др.

Исследователи расходятся и в понимании самого понятия «универбация». В лингвистической литературе выделяют три основные точки зрения.

Широкое понимание представлено в работах Е.С. Кубряковой, Л.В. Сахарного, А.М. Шахнаровича и др. Они считают, что любое преобразование предикативной структуры в слово является универбацией. [12, с. 21].

Представители второго подхода (В.В. Лопатин, Н.А. Янко-Триницкая) отождествляют ее с компрессивным словообразованием [6; 13].

Сторонники третьего подхода (Н.С. Валгина, Е.А. Земская) считают универбацию особым способом компрессии, заключающимся в свертывании устойчивого сочетания с прилагательным в суффиксальное существительное [7; 8]. Это более узкое понимание универбации.

Е.А. Земская относит универбацию к специфическим разговорным способам словообразования и определяет ее следующим образом: «Способ образования слова на основе словосочетания, при котором в производное слово входит основа лишь одного из членов словосочетания, так что по форме производное соотносится с одним словом, а по смыслу – с целым словосочетанием» [14, с. 113]. По её мнению, универбации подвержены словосочетания, которые часто употребляются в том или ином кругу лиц и являются общественно актуальными в определенный временной период.

Универбы не всегда прямо мотивируются словосочетанием. Дериватологи говорят о ступенях свертывания производящего словосочетания. Субстантиват может выступать средним звеном в словообразовательной цепи между адъективным словосочетанием и универбом: *гримерная комната – гримерная – гримерка* [15, с. 86].

В лингвистической литературе не представлена единая структурно-словообразовательная классификация универбов. Наша классификация базируется на трех критериях: 1) количество компонентов в сворачиваемом словосочетании; 2) частеречная принадлежность формально мотивирующего слова; 3) наличие/отсутствие суффиксации.

По количеству компонентов, составляющих производящую базу, универбы можно разделить на следующие виды:

1) универбы, мотивированные двухкомпонентным словосочетанием *(уставняк – уставной капитал, чистуха – чистосердечное признание, приставалки – судебные приставы)*;

2) универбы, мотивированные многокомпонентным словосочетанием *(ночник – повар, работающий в ночную смену, рыбалка – нарезка рыбной закуски, подготовишка – занятия для дошкольников по подготовке к школе).*

Расширение производящей базы может быть вызвано:

а) расширением родового наименования, идентифицирующего элемента словосочетания *(локалка – локальная сеть компьютеров, персоналка – персональная олека соперника в игровых видах спорта, оперативка – оперативная память компьютера, воздушка – воздушная линия электропередач)*;

б) расширением спецификатора, дифференцирующего элемента словосочетания *(аргонщик – сварщик ручной аргонодуговой сварки, горловик – певец с «горловым» тембром, вспомогачи – работники группы вспомогательных объектов службы АСУ, перепадчик – датчик перепада давления)*;

в) расширением и идентификатора, и спецификатора (*смешак – вид летней тренировки, включающий смешанное передвижение).*

По частеречной принадлежности компонента словосочетания, который усекается и входит в производную основу, универбы можно разделить на следующие виды:

1) отадъективные, в которых формально универб мотивируется прилагательным или причастием, входящим в производящую базу *(линейка – линейная часть магистрального газопровода, межфилиалка – межфилиальные расчеты, позиционка – позиционная борьба в игровых видах спорта, измененка – измененные состояния сознания, шифровка – шифрованное сообщение, уценка – уцененная вещь)*;

2) отсубстантивные, в которых универб формально мотивируется существительным из производящей базы (*распоряга – распоряжение о проведении операции, кредитники – сотрудники отделов кредитования, ключник – оператор гидравлического ключа, мастак – мастер спорта)* Универбы образуются и от имен собственных *(Бабаевка – Бабаевская фабрика, Гнесинка – Музыкальная академия им. Гнесиных, Горьковка – библиотека им. М. Горького в Москве, Маяковка – площадь Маяковского, хрущёвка – квартира в пятиэтажном панельном доме, построенная по программе жилищного строительства, начатой во времена Н.С. Хрущёва).*

По участию суффиксов в процессе универбации можно выделить суффиксальные и бессуффиксальные универбы.

Суффиксальные производные образуются преимущественно с помощью суффикса *-ик-*. Большая часть данных универбов имеет значение лица *(биржевик – биржевой служащий, женатик – женатый мужчина, международник – специалист по международным отношениям)* или конкретного предмета *(парусник – парусное судно, грузовик – грузовой автомобиль).* Часть универбов имеет обобщающее значение и называет совокупность каких-то предметов или явлений *(моторика – моторные рефлексы организма, конкретика – конкретные факты, периодика – периодические издания).*

Образования с суффиксом *-ник-* также обозначают лицо или предмет: *заочник – студент заочного отделения, беспилотник – беспилотный летательный аппарат.*

Суффикс *-лк(а)* используется в образовании универбов, обозначающих предметы по их функциональной значимости: *зажигалка – устройство для зажигания, мешалка – мешающее приспособление, напоминалка – напоминающая записка.*

Для сворачивания словосочетаний используются также такие аффиксы, как *-шк(а) (двушка – двухкомнатная квартира), -ушк(а) (раскладушка – раскладная кровать), -овк(а) (спецовка – специальная рабочая одежда)*, *-янк(а) (морзянка – азбука Морзе).*

Менее продуктивны суффиксы *-иц(а)* (*передовица – передовая статья в газете, журнале)*, *-ур(а) (десантура – десантные войска)*, *-ер- (блокер – блокирующий защитник в волейболе)*, *-арь (технарь – человек с техническим образованием, студент технического вуза), -ец (коротец – короткое замыкание).*

Ряд универбов с оттенком пренебрежительности имеет финаль *-ловка.* Чаще они являются носителями абстрактного значения *(обязаловка, принудиловка, развлекаловка),* но могут обозначать и конкретный предмет *(сопроводиловка – сопроводительная бумага).*

В образовании универбов активное участие принимают суффиксы, продуктивные в жаргонном словообразовании: -ач- *(курсач – курсовая работа, кирзачи – кирзовые сапоги, сухач–сухое вино)*, -ак-(-як-) *(договорняк – договорной матч, левак – левая зарплата)*, -ух(а) *(типовуха – типовое жилье, молодуха – молодая женщина),* -яг(а) *(разводяга – разводной ключ).*

От одного словосочетания могут образовываться универбы с разными суффиксами:

– *прикладуха, прикладушка – прикладная программа,*
– *коронарка, коронач – коронавирусная инфекция.*

Существуют и бессуффиксальные универбы, которые можно подразделить на два подвида:

1) универбы с нулевым суффиксом, при образовании которых мотивирующая основа усекается с учетом морфемных границ. Часто отсекается конечная часть производящей основы до корня *(аморал – аморальная личность, внебаланс – операции по внебалансовому учету, декрет – декретный отпуск)*;

2) бессуффиксальные универбы, при образовании которых мотивирующая основа усекается без учета морфемных границ. Такие универбы формально схожи с усечениями, но в отличие от них обозначают не слово, а сочетание слов *(кора – коронный прием, макс – максимальная ставка, арг – аргентинский спортсмен, кваля – квалификационный этап турнира).*

Одно и тоже сочетание слов может сворачиваться и в суффиксальный, и в бессуффиксальный универб:

– *альт, альтернативщик – любитель альтернативной музыки,*
– *антивирус, антивирусник – антивирусная программа,*
– *дист, дистанционка – дистанционный формат учебы, работы.*

Если проанализировать рассмотренные нами универбы с точки зрения всех трех классификаций, то самым распространенным типом будут суффиксальные универбы, производящей базой которых является двухкомпонентное адъективное словосочетание. В «Словаре универбатов современного русского языка» Г.В. Клименко и Е.М. Марковой [1] таких единиц больше половины от общего числа.

При универбации чаще отсекается конечная часть формально мотивирующей основы. Омечаются также случаи кольцевого усечения формально мотивирующего прилагательного: *летник – однолетнее растение, обедня – предобеденная служба.* При образовании универбов от сложных слов второй корень может быть сохранен или усечен *(двушка – двухкомнатная квартира, десятирублевка – десятирублевая купюра).*

Предлоги, входящие в состав производящего словосочетания, могут стать частью основы универба *(надомник – человек, который работает на дому, безрукавка – кофта без рукавов).*

Принято считать, что универбы формально мотивируются только одним компонентом словосочетания. В вышеуказанном словаре представлен универб *«веломногодневка»,* обозначающий велосипедную многодневную гонку. То есть формально производящей основой для производного *«веломногодневка»* стали два из трех компонентов. Данное слово можно считать универбом, потому что в нем формально представлены не все компоненты мотивирующего словосочетания (компонент «гонка» остался непредставленным).

Универбы чаще образуются от словосочетаний с прямым значением, однако отмечаются и образования от словосочетаний с переносным значением. Например, слово «обдирать» имеет два значения согласно «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова: 1) кого (что); содрать со всех сторон или оголить, сдирая что-нибудь; 2) перен., кого (что); ограбить, обобрать (прост.) (URL:https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=17686). От второго значения образовалось словосочетание «обдирающие услуги», которое сворачивается в универб *«обдираловка»*.

«Некоторые вещи неприятно поразили: в ресторане мы заплатили 3 400 рублей за бутылку вина, это же просто обдираловка!» (Бианка Мурен. Из России с нормой // «64 — Шахматное обозрение», 2004.03.15; https://ruscorpora.ru/).

Таким образом, на основе комплексного анализа материала нами была предпринята попытка классификации универбов по разным основаниям. Выделены три критерия для классификации: 1) количество компонентов в мотивирующем словосочетании, 2) частеречная принадлежность формально мотивирующего компонента словосочетания, 3) наличие/отсутствие суффиксации. Наиболее распространены отадъективные суффиксальные универбы, мотивированные двухкомпонентным словосочетанием. Универбы могут быть образованы не только от прямого, но и от переносного значения производящей основы.

В состав универба часто формально входит основа одного из компонентов словосочетания *(послед – последовательный перевод)*. Реже встречаются универбы, которые формально мотивированы несколькими словами из многокомпонентного производящего словосочетания *(веломногодневка – велосипедная многодневная гонка)*.

Универбы активно употребляются в разговорной речи, в профессиональных дискурсах, являются частью социальных жаргонов.

Библиографический список

1. *Словарь универбатов современного русского языка*: учебное издание. Москва, 2019.
2. Скляревская Г.Н. *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*. Санкт-Петербург: Фолио-пресс, 1988.
3. Стрижак А.Л. *Новые слова и их значения в современных газетных текстах*. Гомель, 2012.
4. *Словарь профессионального сленга газовой промышленности «На одном языке»*. Available at: https://gazslanguage.info/
5. Шуваева А.В. *Словарь молодежного сленга*. Томск, 2014.
6. Лопатин В.В. Универбация. *Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1997.
7. Валгина Н.С. *Активные процессы в современном русском языке*: учебное пособие для студентов вузов. Москва, 2001.
8. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*. Москва, 1992.
9. Исаченко А.В. К вопросу о структурной типологии словарного состава славянских литературных языков. *Slavia*. 1958; № 3: 334–352.
10. Устименко И.А. *Явление семантической конденсации в русском словообразовании*: пособие к спецкурсу. Белгород, 2007.
11. Янко-Триницкая Н.А. Процессы включения в лексике и словообразовании. *Развитие грамматики и лексики современного русского языка*. Москва, 1964: 18–35.
12. Дозорова Д.В. *Структура, семантика и функции универбатов в современной русской речи*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2018.
13. Янко-Триницкая Н.А. *Словообразование в современном русском языке*. Москва: Индрик, 2001.
14. Земская Е.А. *Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2021.
15. Воротникова А.В. Компрессивное словообразование: проблема описания универбов русского языка. *Культура народов Причерноморья*. 2002; Т. 3, № 60: 82–91.

References

1. *Slovar' univerbatov sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe izdanie. Moskva, 2019.
2. Sklyarevskaya G.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka konca XX veka. Yazykovye izmeneniya*. Sankt-Peterburg: Folio-press, 1988.
3. Strizhak A.L. *Novye slova i ih znacheniya v sovremennyh gazetnyh tekstah*. Gomel', 2012.
4. *Slovar' professional'nogo slenga gazovoj promyshlennosti «Na odnom yazyke»*. Available at: https://gazslanguage.info/
5. Shuvaeva A.V. *Slovar' molodezhnogo slenga*. Tomsk, 2014.
6. Lopatin V.V. Univerbaciya. *Russkij yazyk: `Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1997.
7. Valgina N.S. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 2001.
8. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*. Moskva, 1992.
9. Isachenko A.V. K voprosu o strukturnoj tipologii slovarnogo sostava slavyanskih literaturnyh yazykov. *Slavia*. 1958; № 3: 334-352.
10. Ustimenko I.A. *Yavlenie semanticheskoj kondensacii v russkom slovoobrazovanii*: posobie k speckursu. Belgorod, 2007.
11. Yanko-Trinickaya N.A. Processy vklyucheniya v leksike i slovoobrazovanii. *Razvitie grammatiki i leksiki sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1964: 18-35.
12. Dozorova D.V. *Struktura, semantika i funkcii univerbatov v sovremennoj russkoj rechi*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
13. Yanko-Trinickaya N.A. *Slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Indrik, 2001.
14. Zemskaya E.A. *Russkaya razgovornaya rech'. Lingvisticheskij analiz i problemy obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2021.
15. Vorotnikova A.V. Kompressivnoe slovoobrazovanie: problema opisaniya univerbov russkogo yazyka. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2002; T. 3, № 60: 82-91.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 398.831 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-572-574

***Kusegenova F.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, senior researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: faniyak@yandex.ru*

GENRE ORIGINALITY AND POETIC FEATURES OF NOGHAIS LULLABIES. The article is dedicated to an analysis of Noghais lullabies as an object of philological study. It examines the artistic originality of the texts, the main poetic features, and gives a generalized description of songs as one of the genre varieties of maternal poetry. By comparison, the text variants of lullabies (for boys, girls, the so-called male lullabies) are determined, the main linguistic techniques of folk works (stable expressions, repetitive phrases, etc.) are revealed. The Noghais texts show the life of the people, their moral values, the careful attitude of an adult to a child, the dreams and desires of parents to see children as smart, hardworking, loving their homeland, brave and fearless people. Noghais lullabies are a reflection of the national character and carry educational and cognitive value.

Key words: **maternal poetry, Noghais lullabies, genre, performance, melody, text, rhythm, rhythmic organization and repeatability of text, conspiracies and benevolence**

***Ф.А. Кусегенова**, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Гамзата Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: faniyak@yandex.ru*

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ПОЭТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОГАЙСКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН

Статья посвящена анализу ногайских колыбельных песен как объекта филологического изучения. В ней рассматриваются художественное своеобразие текстов, основные поэтические особенности, дается обобщенная характеристика песен как одной из жанровых разновидностей материнской поэзии. Путем сопоставления определены текстовые варианты колыбельных (для мальчиков, девочек, так называемые мужские колыбельные), выявлены основные языковые приемы народных произведений (устойчивые выражения, повторяющиеся фразы и др.).

В ногайских текстах показаны жизнь народа, его нравственные ценности, бережное отношение взрослого к ребенку, мечты и желания родителей видеть детей умными, трудолюбивыми, любящими свою родину, отважными и бесстрашными людьми. Колыбельные песни ногайцев являются отражением национального характера и несут в себе воспитательную и познавательную ценность.

Ключевые слова: **материнская поэзия, ногайские колыбельные песни, жанр, исполнение, мелодичность, текст, ритм, ритмическая организация и повторяемость текста, заговоры и благопожелания**

Колыбельная песня (*бесик йыры*) связана с религиозным или магически-ритуальным пением и сохраняет музыкальные, языковые и культурные традиции этноса. Ногайские колыбельные представляют собой богатый и разнообразный текстовый материал, который все еще остается малоисследованным, в связи с чем научный анализ этого жанра представляется актуальным.

Цель статьи – проанализировать тексты ногайских колыбельных песен с точки зрения жанровой природы, сюжета, композиции и поэтических особенностей.

Основные задачи статьи – определить жанровое своеобразие ногайских колыбельных песен, отметить художественные особенности текстов.

Научная новизна данной статьи определяется тем, что в ней рассматриваются художественное своеобразие и поэтические особенности ногайской колыбельной песни, еще не ставшей объектом специального научного изучения.

Теоретическая значимость статьи заключается в комплексном анализе ногайских колыбельных песен, позволяющих изучить особенности детского фольклора, а также песенного жанра устного народного творчества ногайцев и его взаимосвязей с аналогичными произведениями других тюркоязычных и северокавказских народов.

Практическая значимость статьи обусловлена возможностью использования результатов исследования научной и педагогической деятельности, а также при составлении хрестоматий, учебных пособий и др. Материалы исследования могут представлять интерес для фольклористов, этнографов, искусствоведов, а также педагогов в области традиционного прикладного искусства.

Рождение ребенка, первое пеленание, укладывание в колыбель, наречение именем, бритье головы и другие обрядовые действия всегда сопровождались материнской поэзией. Длительный и спокойный сон – одно из основных условий быстрого роста и развития ребенка. В прошлом дети с ранних лет вовлекались в жизнь этноса, а колыбельные песни исполнялись не только дома, в юртах, но и во время кочевья. При переезде с одной стоянки на другую они являлись средством успокоения малыша, развития чувствительности к материнской ласке, формирования устойчивой психики. Ногайцы-кочевники примечали, что в пути при покачивании арбы ребенка тянет ко сну, и он быстрее засыпает. Эти наблюдения побудили к созданию деревянной колыбели, ритмическое покачивание которой сопровождалось звуками (поскрипыванием), что, в свою очередь, предопределило организацию материнского напева, в дальнейшем – и текста песни [1–5].

Бесик – деревянная колыбель с дугообразными ножками, обычно изготавливалась из можжевельника. Колыбель изобретена предками для создания ребенку комфортных условий во время сна, правильного формирования его организма и положительного влияния на физическое развитие. К тому же она всегда поддерживает необходимую для малыша температуру. Обычно в колыбели лежат все необходимые для новорожденного принадлежности – *тоьсек* (матрац), *ястык* (подушка), *тарткы* (две широкие лямки для подвязывания ребенка), *яюв* (одеяло), *яялык* и *боьлемиш* (большая и маленькая пеленки). Их готовила *эней* (бабушка по материнской линии), реже – *тетей* (бабушка по отцовской линии). В день, когда младенца впервые укладывают в люльку (*бесикке салув*), играют *«Бесиктой»* («Праздник колыбели»). Проводили обряд только после заживления пуповины малыша, а до этого времени его укладывали спать в подвешенную к балкам дома ветряную колыбель (*ел бесик*) – ящик с тканевым или войлочным дном. По традиции сначала в люльку укладывали кота: считалось, что животное забирает нечисть, отрицательную энергию, которые мешают малышу спать, отводит от него дурной глаз и всяческие беды. Пустую колыбель запрещено качать – есть поверье, что ребенка будут беспокоить злые духи, и он будет плаксивым. Качание младенца в колыбели, сопровождавшееся пением, способствовало выработке у него распорядка пробуждения и отхода ко сну. Уложить в колыбель ребенка поручалось опытной, почитаемой в роду или ауле женщине. В процессе совершения обряда исполнялась первая колыбельная песня, содержащая заговоры и благопожелания:

Балам тоьрде олтырсын,	Пусть малыш мой на тахте сидит,
Кисесин асыкка толтырсын.	Карманы свои альчиками наполнит.
Балама куьн коьзи тиймесин,	Пусть солнце его не печет,
Бетин ел куьйдирмесин [1, с. 98].	Пусть ветер не коснется его лица!

(Здесь и далее подстрочный перевод наш – *Ф. К.*).

Обычно песни, сочиняемые к обряду укладывания ребенка в колыбель, пелись медленно, нежно, ласково, поэтому неудивительно, что в дальнейшем они переходили в разряд собственно колыбельных. «В первые же месяцы жизни ребенку доступна несложная ритмическая смена звуков. Простая, монотонная песня успокаивает его и усыпляет» [4, с. 212]. Первой в жизни младенца песней является колыбельная, звучание которой, интонации позволяют почувствовать любовь и заботу взрослых, познавать окружающий мир. Так как для ребенка важна тональность голоса взрослого, колыбельные песни отличаются негромким исполнением без музыкального сопровождения, медленным темпом, повторяемостью мотивов, свободной ритмической организацией и умиротворяющим воздействием. Мама или бабушка приятным голосом медленно пела:

Уйкла, балам, юм коьзинъди,	Спи, малыш, закрой ты глазки,
Юм коьзинъди, юлдызым,	Закрой глазки, звездочка моя,
Баьриси де уйклаган,	Все уже спят,
Сен де уйкла, ялгызым [1, с. 98].	И ты спи, единственная моя.

Ногайская колыбельная песня отвечает эмоциональным потребностям ребенка и его родителей, а также способствует его социализации. Новорожденный (*тувдык* или *саьбий*) реагирует на голос матери, произносит отдельные звуки в ответ. Колыбельная приобретает ритм, успокаивающий и усыпляющий ребенка:

Меним бебем бел туьрсин,	Сыночек мой, сыночек спину нагнет,
Бебем коян келтирсин,	Зайца пусть, поймав, принесет.
Кояныннан айырылып,	Упустив же зайца, пусть
Йолда йылап олтырсын.	На дороге посидит, поплачет.
Бийисин бебем, бийисин,	Пусть танцует мой малыш, танцует,
Белине шашы куйылсын,	Пусть вьются по спине волосы,
Бийимеге келгенде,	Когда он пустится в пляс,
Бийкелери йыйылсын [1, с. 96].	Девушки [вокруг него] пусть соберутся.

Тексты колыбельных песен складывались постепенно. Самые простые по структуре строились посредством отдельно повторяющихся фраз – междометий или непереводимых выражений типа русского «баю-баюшки, баю»: *«айдий, айдий, айдий-ав»*, *«шаьврев балам, шаьврев-рев»*, *«лаьв-лаьв, балам, лаьв, балам»*, *«доьйди, доьйди, доьйди, балам»* и др. Ребенок привыкает к восприятию этих выражений и, едва их услышав, начинает засыпать. Убаюкивающий голос матери успокаивает малыша, дарит ощущение безопасности. Недаром эти песни сочинялись для создания условий и атмосферы покоя, тишины, защищенности. «Вместе с тем колыбельная песня не всегда была обращена к ребенку. В первые месяцы его жизни, когда он еще не воспринимал смысла слов, песня матери над колыбелью становилась, скорее всего, самовыражением, своеобразным монологом, открытием собственных мыслей, дум, желаний. Впрочем, такова наполненность многих песен – независимо от того, ребенку какого возраста она предназначалась» [4, с. 14]. Спустя время, когда ребенок начинает узнавать мать, понимать смысл сказанных ему слов, колыбельные песни становятся своего рода небольшим рассказом:

Кыс келер сувыгы ман,	Зима придет с холодом,
Куьз келер явыны ман.	Осень придет с дождем.
Яй келер ярыгы ман,	Весна придет с теплом,
Окас келер ырызгы ман.	Окас придет с добычей.
Окасым кув аькелер,	Окас мой лебедя принесет,
Келиним сув аькелер.	Невестка воды принесет.
Кув этин каклярман,	Лебединое мясо посолю,
Окасыма саклярман [2, с. 5].	Для Окаса моего отложу.

«В своих песнях женщина-мать с помощью ярких, красочных поэтических образов раскрывала ребенку окружающий мир. По мере взросления ребенка, усложняясь в своем содержании, они приобщали его к родной природе, к человеческой деятельности, знакомили с бытом и учили мечтать, то есть развивали практическое и эстетическое отношение к действительности» [4, с. 11]. Колыбельные песни воспитывают в ребенке лучшие человеческие качества, формируют чувство собственного достоинства. Ребенок слышит родную речь, начинает понимать значение слов, которые помогают ему воспринимать мир и развивают художественный вкус:

Картлыкта карагайым,	В старости моя опора,
Кыйынлыкта юманыым,	В трудные дни моя радость.
Караагаштан бесигим,	Колыбель из вязи
Куьшенмей шайкайым.	Качаю без усилий.
Камкадан тоьсегим,	Матрац из шелка,
Каты уйкла куватым.	Спи крепко, душа моя.
Кара-кара койларым	Черные овечки наши
Карамыкка айдайым. [2, с. 9].	Выгоню пастись в паслен.

Ногайские колыбельные отличаются повествовательностью, сюжетными мотивами, среди которых основным является пожелание малышу лучшей жизни. Пол ребенка определяет содержание песни. Наиболее объемными являются произведения, адресованные мальчикам. В них часто представлен образ достойного сына народа:

Коькти кара булыт капласа,	Если черные тучи покроют небо,
Куйып явын явмай болмас.	То не может ливень не пойти.
Меним кедем явга барса,	Если мой сын на врага пойдет,
Кери артына йол алмас [2, с. 24].	То назад с дороги уже не свернет.

Рождение мальчика у ногайцев всегда было радостным событием. Если родные и близкие считали его продолжателем рода, то народ видел в нем воина, будущего защитника родины. Если в доме рождалась девочка, желали богатства: *«Кырк туварынъыз хайырлы болсын!»* (букв.: «Пусть будет счастливой та, за которую отдадут в калым сорок голов крупного рогатого скота!»), если сын – долголетия: *«Шораныздынъ бавы берк болсын!»* («Пусть у вашего наследника род будет здоровым!») или *«Ат етеринъиз хайырлы болсын!»* («Пусть будет счастливым тот, кто поведет вашего коня!»). Мальчик, как было отмечено, воспринимается продолжателем рода, кормильцем семьи, отважным воином и защитником народа. В песнях выражалась надежда увидеть его в будущем умным, образованным человеком. Так, например, в колыбельной *«Куьз келер явыны ман»*

(«Осень придет с дождем») упоминается известный в тюркском мире средневековый ногайский поэт Шал-Кийиз Тиленши улы (XV в.), приобщение к творчеству которого позволит вырастить ребенка вдумчивым, чутким человеком, носителем нравственных идеалов, основных черт и мышления нации:

Шал-Кийизди билсе Окас,	Если Окас узнает [поэзию] Шал-Кийиза,
Терис йолга туьсер ме?	Встанет ли [он] на неправильный путь?
Шал-Кийизди суьйсе Окас,	Если Окас полюбит [творчество] Шал-Кийиза,
Тентек болып оьсер ме? [2, с. 5].	Вырастит ли [он] глупцом?

В песне *«Шаьврев, шаьврев, куватым»* («Шаьврев, шаьврев, дитя мое») поется:

Шал-Кийиздинъ касында	Возле Шал-Кийиза
Кара сыя, ак хат.	Чернила, белая бумага.
Бесигинъди шайкамасам,	Пока не покачаю твою колыбель,
Болмаякпан парахат [2, с. 29].	Не смогу быть спокойной.

Ногайцы ревностно соблюдали обычаи и традиции, особое внимание уделяли воспитанию детей. Мать своим примером учила девочек терпеливо переносить испытания жизни, вместе с мужчиной решать семейные проблемы. Поэтому в народе говорят: *«Кус уясында не керсе, ушканда соны этер»* («То, что птенец видит в гнезде, это же он сделает и в полете»), *«Аягын коьр де, асын иш, анасын коьр де, кызын ал»* («Глядя на посуду, принимайся за еду, глядя на мать – женись на дочери») [1, с. 41; с. 32]. В девочках родители видели добродетельную красавицу, достойную дочь воинствующего народа, сравнивали ее с правительницей Казанского ханства (XVI в.) Суюмбийке, дочерью ногайского бия Юсупа:

Кызым турнадай юрисли,	У дочери моей журавлиная походка,
Ока шаш, ынжы тисли.	Волосы золотые, зубы жемчужные.
Авызы секер, тили бал,	Ротик сладкий, язык, словно мед,
Суьйимбийкеге тийисли [2, с. 4].	[Сама], словно царица Суюмбийке.

Исполнителями колыбельных песен были преимущественно матери (*«Уйкла, балам, юм, коьзинъди, / Юм коьзинъди, юлдызым»* – «Спи, мой малыш, закрой глазки, / Закрой глазки, звездочка моя»), бабушки (*«Баладынъ баласы балдан таьтли, / Болмайман онсыз яшамага»* – «Внуки слаще меда, / Не могу жить без них»), а также старшие девочки в семье, которым приходилось ухаживать за младшими братьями и сестрами (*«Меним бебем ап-ак, / Ынанмасанъ, сынап бак. / Колына маржан так. / Тырнагына кына як»* – «Моя сестричка беленькая, / Если не веришь, то внимательно смотри. На руки [ее] бусы одень, / Ногти [ее] хной покрась»).

Встречались и мужские колыбельные – песни, которые отец пел сыну, старший брат – младшему в семье:

Бебем меним, йылама,	Не плачь, братик мой,
Ак шепкен беремен.	Белый чекмень тебе дам.
Ак шепкен яратпасанъ,	Если не нравится белый чекмень,
Сака ялав оьрермен.	То лучшую плеть сплету.
Бебем меним, йылама,	Не плачь, братик мой,
Семиз оьгиз соярман.	Жирного быка тебе зарежу.
Этин сени мен ашарман.	Мясо с тобою съем,
Суьегин ийтке таслярман [2, с. 3].	Кости собаке отдам.

Ногайские колыбельные песни отличаются яркой образностью, выразительностью деталей. Иллюстрацией к ним выступает окружающая ребенка среда – национальная одежда (*чекмень, бешмет, шуба, шапка*), убранство юрты (*войлок, коврики*), украшения (*бусы, кольцо, браслет*), растения (*полынь, роза, яблоня, можжевельник, береза, вяз, акация, одуванчик*), животные (*овца, ягненок, козлик, теленок, кошка, собака, верблюд, конь, заяц, волк, лиса*), птицы (*курица, утка, гусь, голубь, лебедь, сокол, жаворонок, ворона*), реки (*Кубань, Яик – Урал*), моря (*Азов*), города (*Тюмень, Сарайчик*), а также небо, солнце, луна, звезды и др. Таким образом с рождения в сознании ребенка закладывается ценностная информация о жизни и истории этноса, пробуждается желание вырасти хорошим человеком, стать достойным сыном или дочерью своего народа. Например, песня *«Явды Эдиге кувар»* («Врага Эдиге одолеет») знакомит малыша со столицей Ногайской Орды, средневековым городом Сарайчик, который располагался на берегу реки Яик (близ города Атырау, Казахстан); темником Золотой Орды и основателем Ногайской Орды Эдиге:

Коьгершинли Сарайшыкты,	Сарайчик, над которым голуби летают,
Эдиге явдан саклар.	Эдиге защитит от врага.
Картлардынъ аьр бир соьзин	Слова старейшин
Акыр Эдиге аклар.	Не уронит Эдиге.
Яйык бойын яйлап,	На берегу Яика
Сансыз мал Эдиге саклар.	Бесчисленное количество скота
Белине кылыш байлап,	Эдиге разведет.
Сансыз явды Эдиге кувар [2, с. 7].	С кинжалом, который висит на поясе, Бесчисленное количество врага Эдиге одолеет.

Ногайская колыбельная песня – один из древнейших фольклорных жанров, бытующий в наши дни преимущественно в сельской местности. В городских условиях заметно ослабла традиция укладывания ребенка в люльку, в связи с чем исполнение обряда стало редкостью. Современные гаджеты, используемые для развлечения плачущего ребенка, с одной стороны, дают возможность применить народную песню в виде электронного приложения, например, *«Бесик йырлары»* («Колыбельные песни») [3], с другой – угрожают существованию их традиционного исполнения.

Таким образом, обобщая сказанное, можем заключить, что ногайские колыбельные песни, основными характеристиками которых являются мелодичность, негромкое исполнение без музыкального сопровождения, свободная ритмическая организация и повторяемость (формульность) текста, отражают жизнь этноса, его традиции и обычаи, с которыми взрослые знакомят детей с самого раннего возраста.

Библиографический список

1. *Аямда болса яларман, анамда болса аларман: Сборник фольклорных текстов*. Составитель Ф.А. Кусегенова. Махачкала: ИД «Эпоха», 2015.
2. *Верблюжий горб*: в 2 т. Составитель Т.А. Акманбетов. Махачкала: Деловой мир, 2014.
3. *Колыбельные песни*. Приложение. Available at: //https://apkpure.com/ru/besik-yirlar/org.elbrusoid.besikyirlar
4. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991.
5. Карданова Б.Б. Региональные и этнические компоненты в колыбельных песнях кубанских ногайцев. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. *Вопросы теории и практики*. 2016; № 4-1 (66): 74–77.

References

1. *Ayamda bolsa yalarman, anamda bolsa alarman: Sbornik fol'klornyh tekstov*. Sostavitel' F.A. Kusegenova. Mahachkala: ID «`Epoha», 2015.
2. *Verblyuzhij gorb*: v 2 t. Sostavitel' T.A. Akmanbetov. Mahachkala: Delovoj mir, 2014.
3. *Kolybel'nye pesni*. Prilozhenie. Available at: //https://apkpure.com/ru/besik-yirlar/org.elbrusoid.besikyirlar
4. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991.
5. Kardanova B.B. Regional'nye i `etnicheskie komponenty v kolybel'nyh pesnyah kubanskih nogajcev. Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. *Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 4-1 (66): 74-77.

Статья поступила в редакцию 31.10.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-574-577

Magomedova S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*
Magomedova P.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*
Aghavova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*

THE LYRICAL HERO IN THE POETRY OF MAGOMED ATABAYEV. The article examines the lyrical hero in the poetry of Magomed Atabayev. He is spiritually rich and beautiful, brings people bright ideals of goodness and justice, joy of creation and creative work, warmth of hearts. The hero Magomed Atabayev is excited and touched by everything what happens on earth. His heart burns, burns with fire, it chooses the joys and troubles of all mankind. The lyrics do not just reproduce the

author's feelings, they enrich, elevate and ennoble them. The researchers conclude that the lyrics in its dominant branch are characterized by the charming immediacy of the author's self-disclosure, the "openness" of his inner world. Thus, delving into the poems of Magomed Atabaev, we got a very vivid and multifaceted idea of his spiritual and biographical experience and personal fate. Magomed Atabayev's poems are autopsychological, personal experiences, which is why his poetry becomes closer to the reader.

Key words: **literature, heritage, critic, representative, poetry, creativity, poet, native, message lyrics, intimate, spiritual, idol, cycle, protest, character, perception of the world, attitude to the world, feeling**

С.А. Магомедова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*

П.А. Магомедова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*

З.Ш. Агавова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*

ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ В ПОЭЗИИ МАГОМЕДА АТАБАЕВА

В статье исследуется лирический герой в поэзии Магомеда Атабаева**.** Он духовно богат и красив, несет людям светлые идеалы добра и справедливости, радость созидания и творческого труда, теплоту сердец. Героя Магомеда Атабаева волнует и трогает все, что происходит на земле. Его сердце горит, пылает огнем, оно выбирает радости и беды всего человечества. Лирика не просто воспроизводит чувства автора, она их обогащает, возвышает и облагораживает. Авторы делают вывод о том, что лирике в ее доминирующей ветви присуща чарующая непосредственность самораскрытия автора, «распахнутость» его внутреннего мира. Так, вникая в стихотворения Магомеда Атабаева, мы получили весьма яркое и многоплановое представление о его духовно-биографическом опыте, личной судьбе. Стихотворения Магомеда Атабаева являются автопсихологическими, передающими личные переживания автора, потому и становится его поэзия читателю более близкой.

Ключевые слова: **литература, достояние, критик, представитель, поэзия, творчество, поэт, родное, послание, лирика, сокровенное, духовное, кумир, цикл, протест, характер, мировосприятие, мироотношение, чувство**

Актуальность темы объясняется необходимостью исследования творчества кумыкских поэтов, в частности Магомеда Атабаева, чьи произведения давно заслужили любовь читателей.

Объектом данной статьи является поэзия М. Атабаева. Предметом исследования выступает своеобразие его лирики с точки зрения проблемы автора и героя, формы авторского присутствия в тексте, особенностей лиро-эпического повествования [1–16].

Целью нашей работы является всестороннее, целостное изучение творчества Магомеда Атабаева, выявление его художественного своеобразия.

Задачей данной работы является изучение характерных изобразительно-выразительных средств поэтики и стиля М. Атабаева, а также изучение роли традиций и новаторства в его творчестве.

Новизна работы заключается в том, что тщательному анализу подвергаются художественный строй и образность произведений М. Атабаева, выявляются своеобразие лирического героя, оригинальность мировидения изучаемого автора.

Теоретическая значимость исследования: целостное, всестороннее исследование его произведений дает представление об основных параметрах, доминантных признаках его поэзии, о месте и роли поэта в современной кумыкской и дагестанской литературе в целом.

Практическая ценность состоит в том, что материал работы может быть использован на занятиях по национальной литературе в разделе «Дагестанская литература».

Кумыкская литература в прошлом имела богатейшие художественные традиции. Это национальное достояние изучено в трудах известных дагестанских исследователей: Камиля Султанова, Галины Мусахановой, Салава Алиева, Забита Акавова, Камала Абукова, Абдулкадыра Абдуллатипова, Солтанмурада Акбиева, Камиля Алиева, Гасана Оразаева, Малика Гусейнова, Агарагима Султанмурадова и др.

По утверждению известного литературоведа, народного писателя Дагестана К.И. Абукова, «в 30-60 годы существовала официально непризнанная, однако весьма влиятельная «Яхсайская литературная школа», которая выработала свои самобытные традиции в и поэзии, и в прозе, и в драматургии, и в переводческом искусстве. Главное – школа эта была незамкнутой и плодотворной, взаимодействовала с талантливой плеядой литераторов всей Кумыкии» [8].

Первые стихи Магомеда Атабаева публиковались на страницах «Ленин ёлу» в 1963 году. В сборник вошли лирические стихи молодого поэта Атабаева. Уже своими первыми произведениями Магомед Атабаев заявил о себе как о талантливом поэте.

Литературовед, критик К. Абуков о нем писал: «В народе живет убеждение, что у каждого человека – своя звезда. Надеюсь, что звезда Магомеда Атабаева на небосклоне кумыкской поэзии со временем будет сверкать еще ярче» [9].

Первый критик Дагестана К. Султанов дал высокую оценку начинающему автору Атабаеву, назвав его «выдающимся поэтом».

В своей первой книжке «Мени байрагъым» («Мое знамя») Магомед Атабаев стал выразителем себя, своего поколения. А в дальнейшем свои новаторские позиции развивал и закреплял такими произведениями, как «В пути», «Журавли», «Свет сердец», «Годы идут», «Дни добрых надежд», «Клятва», «Три струны», «Покаяние», обогащая кумыкскую поэзию, да и дагестанскую в целом.

Магомед Атабаев к национальным художественным традициям приобщился с ранних лет, он рано понял сокровища и богатства, духовные ценности фольклора, обрядов, свадеб, проклятий и плачей. И все это отражено в его поэзии.

Лирический герой Магомеда Атабаева духовно богат и красив, он несет людям светлые идеалы добра и справедливости, радость созидания и творческого труда, теплоту сердец.

Ярко и самобытно раскрывается человеческая сущность героя в творчестве Магомеда Атабаева. Героя Магомеда Атабаева волнует и трогает все, что происходит на земле. Его сердце горит, пылает огнем, оно вбирает радости и беды всего человечества.

В творческой судьбе поэта Магомеда Атабаева большую роль сыграла учеба в Литературном институте им. М. Горького. На молодого поэта имело влияние творчество русских поэтов: Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Р. Рождественского, Б. Ахмадуллиной, Б. Окуджавы и др. Учеба в Москве дала М. Атабаеву свободу в дружбе, вкуса, увлечений. М. Атабаев завершил учебу в 1958 г.

Ныне он – Народный поэт Республики Дагестан, автор более двух десятков книг, многие его стихи переложены на музыку и обрели чрезвычайную популярность, а песни «Где отцы?», «Вертится земля», «Не могу уйти», «Мужество» на его слова стали подлинно народными.

Четко слышен и публицистический голос М. Атабаева, освещающий животрепещущие проблемы общественной жизни и морали. Большой интерес представляют критические статьи, литературные портреты, отзывы и выступления поэта, публикуемые на страницах периодики.

Магомед Атабаев – поэт оригинальный, масштабный, и его творчество представляет богатый художественный материал, на базе которого открывается возможность осмыслить и постичь общезначимые нравственно-эстетические проблемы в кумыкской литературе на стыке XX и XXI веков, т. е. на пороге третьего тысячелетия.

По тематическим параметрам это – стихи о Дагестане, матери, отце, родной земле, возлюбленной».

Любовь к родному аулу (шире – родной земле) – естественное чувство, и оно, это чувство, характерно для всех людей и времен, но выражается всеми по-своему.

Заслуга автора, внесшего свой вклад в новаторские поиски дагестанской поэзии в 60-е–70-е годы, именно в том, что к художественному осмыслению таких категорий, как «малая родина» и в первую очередь родной аул, вообще понятие «родное» во всей его многомерности, он подошел не с идеологических позиций, а с личностных.

На народной морали выстроено и стихотворение М. Атабаева «Перед дорогой». Здесь, правда, напутствие дает сыну не отец в прямом смысле этого слова, а старец-сосед, что, на наш взгляд, еще более оттеняет народные начала самой идеи, так как истинный сосед заботлив и доброжелателен к детям своего соседа, как к своим родным. Так заведено исстари. Этой заповедью народ живет и поныне, и должен жить, полагает поэт.

Стихотворение Магомеда Атабаева («Терикде къыш») посвящено реке Терек, зимнему пейзажу. Река Терек активна, принимает непосредственное участие в событиях лирического героя. Река – образ, через который раскрывается сложность духовных исканий поэта и некоторые факты его биографии. Река для поэта – условный адресат послания, символ романтической, безграничной свободы.

Стихотворение «Терикде къыш» («Зима на Тереке») по жанру напоминает этюд, живописную зарисовку.

Мунда танглар къызыл увуп ормангъа
Акъ куржувва тиге къарлы елинден
Мунда агъач, бойларын гез бойламас,
Къалынында къабан адап къалардай.
Мунда таллар алты къулач айланмас,
Тюпеючюнде ат ойнатма болардай
Къаргъа батгъан акъ папахлы яшлардай
Лап уъюнге гирип геле уълкюлер.

Здесь расцветы красным подкрашивают дубравы
(заросли, терновник)
Белые кружева плетут снежные ветры…
Здесь леса, что глазом не объять,
Чащобы, в которых даже кабаны заблуждаются.
Здесь ивы в шесть человеческих обхвата,
На пнях которых конь может гарцевать.
Словно дети, завороженные снегом,
Прямо в дом входят белые кустарники.
(Здесь и далее – подстрочный перевод).

На родном для М. Атабаева кумыкском языке мозаика зимы, а именно – зимы на Тереке, насыщена живыми подробностями и штрихами. От картины этой веет настроением вечности, нескончаемости земной жизни. Но в последних строках душу захватывает тревога, перерастающая в страх. И тому есть причина: мощная техника выворачивает белую, спящую под снегом землю, образовывая черный вал. И «Терек в судорогах бьется меж берегов, оплакивая разорванную извечную тишину». В стихотворении важно именно сочетание акварельного описания умиротворенной природы с авторской болью по грозящей ей гибели.

В этой тревоге отчетливо проступает есенинское «Как в смирительную рубашку, / Мы природу берем в бетон». Да не только это: великий русский национальный поэт печалится и по поводу того, что «что-то всеми навек утрачено» и зародилось «что-то злое во взорах безумных», и эта озлобленность ослепляет и огрубляет людей, и им не до боли яблони, которая «теряет своих листьев медь».

Не исключается и та версия, что стихотворение «Кагъыз» («Письмо») М. Атабаева навеяно «Письмом матери» С. Есенина. На эту мысль наводит и сходство тональности, и акцент на живых, бытовых трогательных подробностях: «Что ты часто ходишь на дорогу в старомодном ветхом шушуне»; «Мечтаю… воротиться в низенький наш дом»; «Только ты меня уж на рассвете / Не буди, как восемь лет назад»; «И молиться не учи меня…».

Анам, сени заманынгдыр петеген
Тезек толгъан печинг ягъып гьарангъа?
Чорап согъуп турамусан сен магъа?

Мама, чем ты занята в эту вечернюю пору
У печки теплой от сырых кизяков?
Может, мне журабки теплые вяжешь…

У обоих поэтов радость предстоящей встречи с матерями: «Я вернусь, когда раскинет ветви / По-весеннему наш белый сад…» (С. Есенин);

«Гезле, анам, мен гелермен етишип / Мени булан шатлыкъ гирер уьюнге…». – «Жди, мама, неожиданно я приеду, и со мной радость придет в твой дом…» (М. Атабаев).

Параллели или же некоторые сходства в лирике С. Есенина и М. Атабаева не дают права думать о некоем заимствовании или же творческой зависимости начинающего в те годы (период учебы в Москве) молодого кумыкского поэта от классика – вершины русской лирики. В этом факте мы усматриваем лишь родство душ и перекличку настроений.

Н. Рубцов, как и М. Атабаев, любит Родину щемящим чувством именно потому, что она – «тихая» и «серая», т. е. ничем не примечательная. Здесь, в родной деревушке, «купол церковной обители яркой травою зарос», «тина теперь и болотина там, где купаться любили...»; вдали от родных мест грезится поэту и «школа деревянная».

В душе Н. Рубцова вместе с любовью какая-то жалость к деревне, и потому, вероятно, старая, заброшенная деревня в его поэзии ассоциируется с ликом матери. Потому и естественно заключительное четверостишие:

С каждой избою и тучею,
С громом, готовым упасть,
Чувствую самую жгучую,
Самую смертную связь.
(«Тихая моя Родина»).

В интервью «Присутствие Пушкина необходимо» Белла Ахмадулина вспомнила Марину Цветаеву и, в частности, отметила особый строй ее души: «...она всем животным говорила «вы». Детям, даже грудным, говорила «вы»... За все живое молилась и меня просила молиться. Я это делаю...».

Именно такое возвышенно-лелеющее отношение к животным унаследовал С. Есенин, передав его поэтам нашего времени. Вспомним ставшие гимном строки поэта:

...И зверье, как братьев меньших,
Никогда не бил по голове...

В отношении М. Атабаева к родной природе есть нечто загадочное: пейзажи как бы мыслят, но про себя – молча, пугающе, величаво и мудро. Состояние отстраненности, дистанцированности от природы нет и в поэзии выдающегося балкарского поэта Кайсына Кулиева – любимого и высокочтимого Магомедом Атабаевым. «У Кайсына есть интересный мир делать стихи вроде бы из «ничего», из настроения, например, – размышляет В. Дементьев. – Идет, скажем, снег. К. Кулиев может писать, что идет снег, повторить, что идет снег. У другого поэта ничего и не ощущалось бы за этой картиной, вернее, за этими словами, а у него? … За простеньким, казалось бы, наблюдением природы открывается нечто сокровенное…».

Был чист, как младенческие сновиденья,
Как мысли желающих людям добра,
Нетронутый снег…
(К. Кулиев «Зимняя тетрадь». Перевод Л. Шерешевского).

В мировосприятии М. Атабаева есть нечто от язычества: все земное для него не только предметно, вещно, но и знаково, мифологично. Вместе с тем земное и очеловечено, и максимально приближено к лирическому герою. К примеру, Яхсайсув – и родная река, как земная реальность, и символ строгой совести, к которой апеллирует поэт.

Гьали мен де сагъа ошап къалгъанман,
Айланма да амалым ёкъ талашып,
Гьали мен де сендей сабур болгъанман,
Гьай, яшавну гьайын этип, гьаллашып…

Ныне и я стал похож на тебя,
Не смею уже себе позволить ни буйства, ни баловства,
Подобно тебе смирился и я
Под бременем жизненных хлопот и став как все…

Река Яхсайсув в поэзии М. Атабаева выступает и как мать, и как личность, которой можно доверить все – и обиды, и досаду, признаться даже в своем разочаровании в близких. Река – твердая опора, которая сохраняет, пользуясь выражением Пушкина, «самостоянье человека».

Сюйгениме чечилмеген сырларым,
Тюшген магъа сагъа гелип чечмеге.
Сюйген къызым англамагъа болмагъан,
Сырларымны сенсен яшда англагъан.

Чувства, которые я утаивал от возлюбленной,
Не раз доверял тебе…
То состояние мое, которое не понимала любимая девчонка,
Ты понимала и сочувствовала мне.

Цикл завершается извинениями перед родной речкой за ошибки и заблуждения молодости. «И на прощание, – пишет поэт, – вновь хочется припасть на колени и, как в детстве, пригоршнями пить твоей воды». «Ты высыхаешь, – горюет М. Атабаев, – прощаясь с родной речкой, но наша любовь к тебе никогда не иссякнет. И клянется, как это бывало в детстве, «сув гьакъына», что значит «клянусь святостью воды!».

М. Атабаев – автор многих стихотворений, посвященных любви: «Я иду» («Мен гелемен»), «будь на моем месте» («Мени еримде бол»), «Наша любовь» («Бизин сюов»), «Дорогая любовь» («Багьалы сюов») и др. Многие из них положены на музыку.

В стихотворении «Если бы не было любви» («Сюов болмагъан буса») поэт пишет о большом значении любви в жизни планеты, людей и отдельного человека.

Знал бы ты,
Как нужна любовь для планеты нашей!
Что сталось бы с миром,
Если б не было любви.
Радости мира, радости сердца
Как бы сократились, если б не было любви.

Билгей эдинг,
Дюньябызгъа сюов нечик герекни!
Дюньягъа не болар эди
Сюов болмагъан буса.
Дюньябызны сюончлери, юрекни сюончлери
Не аз болуп къалар эди,
Сюов болмагъан буса.

Без любви невозможно было бы познать красоту мира, человека, жизнь на земле не была бы столь сладкой без любви.

В стихотворении «Я иду» («Мен гелемен») лирический герой говорит о прошедшей молодости, что с тех пор он идет к ней, и летом, и зимой помнил о ней, что и в легкие дни, и в тяжелые шагал вместе с ней. В конце заявляет: «Я иду к тебе, зная, как ты далеко, извини меня, коль на полдороге мое сердце сгорит».

В стихотворении «наша любовь» («Бизин сюов») поэт пишет о радостях и печалях любви и о том, что их любовь настоящая…

Пока ты жива,
Жив и я.
Станешь ты жить – я поживу!
Ты моя весна, я твой сад.
Станешь ты жить – я расцвету.

Сен сав чакъы
Мен де савман.
Сен яшасанг, мен яшарман!
Сен язымсан, мен бавунгман.
Сен яшасанг, мен яшарман.

В безымянном стихотворении лирический герой упрекает возлюбленную в том, что она сожгла самые светлые его мечты, а теперь ищет угольки в золе.

Наиболее интересным является стихотворение «Я не насытился жизнью» («Мен яшавдан тоймагъанман»):

Я влюблен в тебя, жизнь, влюблен.
Познал твою горечь и сладость.
Подобно молодцу, стремящемуся к любимой,
В мир я пришел для любви…

Я хочу, превратив сердце в песню,
Всем людям раздать…

Мен гьашыкъман, яшав, сагъа гьашыкъман.
Аччынгны да, таълингни де билгенмен.
Сюйгенине талпынагъан уландай
Дюньягъа мен сюув учун гелгенмен…

Мен сюемен юрегимни йыр этип,
Оьлешмеге инсанлагъа барына…

Альтруистки настроенный поэт считает себя обязанным каждому человеку, цветку, погибшим воинам, седовласым матерям, возлюбленной. Он бережно ступает по земле, обильно политой кровью воинов.

Таким образом, в поэзии кумыкского поэта Магомеда Атабаева лирический герой связан тесными узами с автором, с его мироотношением, духовно-биографическим опытом, душевным настроением, манерой речевого поведения.

Стихотворения Магомеда Атабаева являются автопсихологическими, передающими личные переживания автора, потому его поэзия и становится читателю более близкой.

Библиографический список

1. Абуков К. *Любовь благодарная.* Библиотека Дагэнерго. Махачкала, 2001.
2. Абуков К. *Балюртну ярыкълары*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1980.
3. Абуков К. Магьамматны яратывчулугъу. *Къумукъ тюз.* 1996№ 39-40.
4. Адильханов М.А. Къумукъ халкъны уллу шаири». *Къумукъ тюз.* 1996; № 50.
5. Аткъай Атабаевни яратывчулугъу. *Къумукъ тюз.* 1996; № 40.
6. Атабаев М. *Аллагьгъа шюкюр*. Махачкъала: Дагкнигоиздат, 1997.
7. Атабаев М. *Излей къалагъанман*. Махачкъала: Дагкнигоиздат, 1963.
8. Атабаев М. *Намуслу сез*. Махачкъала: Дагкнигоиздат, 1987.
9. Биякаев И. Асавлардан алгъа чыкъгъан аса ват. *Къумукъ тюз.* 1996; № 51.
10. Давудов Гь. М.Атабаевни гьакъында. *Къумукъ тюз.* 1996; № 51.
11. Дементьев В. *Кавказская тетрадь*. Москва: Современник, 1989.
12. Керимова Ж. Сен шаирсен. *Къумукъ ТЮЗ*. 1996; № 39–40.
13. Кулиев К. Избранное. – М.: Современник, 1975
14. Султанов К. *Певцы разных народов*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1971.
15. Султанов К. *Къумукъланы адабияты*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1964.
16. Минатуллаева М.М.-Ш. *Поэзия Магомеда Атабаева в контексте дагестанской литературы: аспекты новаторства и национального своеобразия.* Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.

Библиографический список

1. Abukov K. *Lyubov' blagodarnaya.* Biblioteka Dag`energo. Mahachkala, 2001.
2. Abukov K. *Balyurtnu yaryk`lary*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980.
3. Abukov K. Mag'ammatny yaratyvchulug`u. *K`umuk` tyuz.* 1996№ 39-40.
4. Adil'hanov M.A. K`umuk` halk`ny ullu shairi». *K`umuk` tyuz*. 1996; № 50.
5. Atk`aj Atabaevni yaratyvchulug`u. *K`umuk` tyuz*. 1996; № 40.
6. Atabaev M. *Allag'g`a shyukyur*. Mahachk`ala: Dagknigoizdat, 1997.
7. Atabaev M. *Izlej k`alg`anman*. Mahachk`ala: Dagknigoizdat, 1963.
8. Atabaev M. *Namuslu sez*. Mahachk`ala: Dagknigoizdat, 1987.
9. Biyakaev I. Asavlardan alg`a chyk`g`an asa vat. *K`umuk` tyuz*. 1996; № 51.
10. Davudov G`. M.Atabaevni g'ak`ynda. *K`umuk` tyuz*. 1996; № 51.
11. Dement'ev V. *Kavkazskaya tetrad'*. Moskva: Sovremennik, 1989.
12. Kerimova Zh. Sen shairsen. *K`umuk` TYuZ*. 1996; № 39-40.
13. Kuliev K. Izbrannoe. – M.: Sovremennik, 1975
14. Sultanov K. *Pevcy raznyh narodov*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1971.
15. Sultanov K. *K`umuk`lany adabiyaty*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1964.
16. Minatullaeva M.M.-Sh. *Po`eziya Magomeda Atabaeva v kontekste dagestanskoj literatury: aspekty novatorstva i nacional'nogo svoeobraziya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.12.23

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т.А. Панчук
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ И ТРАДИЦИОННЫМ ЦЕННОСТЯМ НАРОДОВ РОССИИ....5

Н.А. Артеменко, С.В. Белогуров
О СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН....8

Н.Н. Ачкасова
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ....12

Е.С. Апросимова, О.Е. Винокурова
ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ЧЕРЛИДИНГА В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО АНСАМБЛЯ 15

С.В. Владимирова
СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ....18

Гоу Тао
К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 21

С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ» 23

С.А. Звягинцев, Е.И. Резников
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА СПОРТСМЕНОВ – СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ЗАВЕРШИВШИХ СПОРТИВНУЮ КАРЬЕРУ 26

Н.А. Козловцева
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПЫТ ФИНАНСОВОГО УНИВЕРСИТЕТА 28

А.Г. Корсунская, С.Ф. Галкина
СПЕЦИФИКА ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ....31

Т.Г. Лазарева, С.Ю. Залуцкая
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ....33

Ли Цинго
ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ СОСТАВЛЕНИЮ ПЛАНА НАУЧНОЙ СТАТЬИ 36

П.М. Мовсарова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ 38

Т.П. Оборочан, А.Н. Томилин
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....40

А.Н. Колобов, И.В. Прояева
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ СЕЧЕНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФИГУР....43

Л.И. Аммосова, М.И. Северьянова, О.Е. Винокурова
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ....46

М.А. Солонович
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В РОССИИ (ИСТОКИ ШКОЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ)....49

А.А. Темербекова, К.С. Мещерякова
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ 51

Е.И. Терещенко
ПОРТФОЛИО ДОСТИЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ....55

О.С. Хосаинова, И.А. Максимкин
КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПТОВ КАК ВАЖНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ 57

Ю.З. Богданова
ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....61

Ю.З. Богданова
О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ 63

Л.В. Валиахметова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ....65

Г.М. Гаджикурбанова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 67

Н.В. Гусева
ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....69

Н.В. Гусева
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....72

Н.Н. Дробышева
ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ РАЗВЛЕЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» 74

Е.П. Звягинцева, С.В. Ляляев
ПОДГОТОВКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ....76

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....79

С.В. Ляляев
ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫМ СТРАТЕГИЯМ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА ПРИ ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ....84

Х.Э. Мамалова, З.К. Багирова, Р.А. Кучмезов
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 87

Е.Б. Манахова
УЧЕБНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИОЛОГОВ 89

П.В. Разбегаев
К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ 92

Н.М. Романенко
ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ: АКЦЕНТЫ И ПОДХОДЫ....94

Л.А. Саенко, А.Д. Ситникова
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ....96

Р.М. Султыгова, М.М. Султыгова, А.В. Симонян
КОРРЕЛЯЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ....99

А.М. Магомедгаджиева, Ш.С. Гаджиагаев
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЛИМОСТИ ЧИСЕЛ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ....102

А.Х. Абубакаров
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 104

Э.Д. Арсанукаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 106

О.А. Блок
РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 109

М.В. Виноградова
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ АГРОИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ 111

Т.А. Борзова
ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ЦЕННОСТНЫМ ПРИНЦИПАМ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ»....114

В.А. Далингер
ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ 116

Г.Р. Камалова, И.И. Шарипов
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ЧАСТНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ....119

М.С. Невзорова, С.А. Тарасова, Е.В. Корепанова
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА....124

М.М. Паршина
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФЕНОМЕНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ....128

Ю.Ш. Расумов
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 131

Ш.Ш. Цуруев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ 133

Х.У. Ярычева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 136

Г.Ш. Амерханова, С-А.М. Аслаханов
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОДИЗАЙНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ....138

М.Р. Аскерова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 141

М.В. Николаева
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 143

Л.Р. Башкова, Т.А. Гордеева, А.О. Булатова
АГРАРНАЯ РЕФОРМА П.А. СТОЛЫПИНА В НЕМЕЦКИХ КОЛОНИЯХ-ПОВОЛЖЬЯ (1906–1917 ГГ.) 146

С.Б. Насипова
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН....150

О.Е. Винокурова, М.А. Алексеев
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЮНЫХ СТРЕЛКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ЯКУТСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ....152

З.А. Арскиева, З.З. Магомедова
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 155

Н.В. Бирюкова
ЛЕКЦИИ-ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ НЕПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН У СТУДЕНТОВ ВУЗА 159

А.Ш. Габдуллина
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ....161

У.Д. Антипина, С.Н. Алексеева, О.Н. Дмитриева
ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТА ПРИ ВЫБОРЕ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ....164

В.А. Лукинов, Д.А. Соколов, Б.М. Штейн
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В РАЗРЕЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ 168

А.И. Михайлова, В.А. Климин
КОМПЛЕКС ИГРОФИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ 171

М.И. Мугидова, А.С. Исаева, Э.М. Алиева
ПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 175

Г.А. Пивоваренко
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ 178

И.Р. Садыкова
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ АКТЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА 180

М.И. Северьянова
МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОНЛАЙН-КУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА»....182

З.С. Фаргиева
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ....185

М.А. Шаталов, П.А. Солонько
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ИНТЕГРАЦИИ РЕСУРСОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ЮНАРМИЯ» В ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 187

В.С. Бедрин
К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА 190

З.А. Румянцева
ИМПЛИЦИТНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....192

А.Б. Шаухалов
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ИМИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ....194

В.Б. Атюшкина
К ВОПРОСУ О СТИМУЛАХ И МОТИВАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ....196

М.Д. Ваджибов
ПРИМЕНЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИТОРИКЕ В УСЛОВИЯХ ДАГЕСТАНСКОГО ПОЛИЯЗЫЧИЯ 199

О.Н. Горбатова
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (ОПЫТ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РАБОТ) 202

О.Ю. Дигтяр
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВОГО ФАКУЛЬТЕТА....205

О.Ю. Дигтяр
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ: СТРАТЕГИИ И МЕТОДЫ ВНЕДРЕНИЯ 208

Е.В. Ефимова
СОЗДАНИЕ КОМФОРТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 210

О.П. Карникова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ К ТВОРЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 212

О.Н. Касьянов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЭКСПЛУАТАЦИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СУДОВОЖДЕНИЯ В ЦЕЛЯХ БЕЗОПАСНОСТИ СУДОХОДСТВ....216

Т.В. Илларионова, А.Ю. Пильникова
ВОСПИТАНИЕ НАРОДНЫХ ПЕВЦОВ НА ОСНОВЕ ТЕМБРОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ 218

Ф.Ш. Садаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 220

Л.В. Суменко, О.А. Таран
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ С ТЕРРИТОРИЙ НОВЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ 222

Т.А. Токмашова
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ 226

С.В. Ченушкина, Л.Е. Шмакова
РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ....229

Е.Э. Шишлова, В.А. Борискова
НОРМЫ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК....233

А.В. Щеколдина, О.Ю. Попова, А.В. Аржановская
ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 236

Ю.В. Погребняк, Юань Яньпин, Н.Д. Пашковская
КОНЦЕПТНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ....239

С.О. Текеев, Л.А. Филимонюк
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА....242

Е.А. Полухин, С.Б. Букша
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ....245

А.Н. Томилин, Л.Ф. Мамедова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ТРАНСПОРТА....248

Э.Б. Абдуллаева
ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО НА НАРОДНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ДАГЕСТАНЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ 251

Е.В. Воевода, М.А. Чигашева, М.В. Тимченко, Д.А. Крячков, Е.Н. Махмутова, С.В. Евтеев, М.А. Баукова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ....254

Н.А. Ворожцова, О.В. Записных
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ....260

О.В. Воронушкина
ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....263

О.В. Воронушкина, Л.А. Каирова
КРИТЕРИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ЗАДАНИЙ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ....267

А.Д. Зубков
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ 270

А.Д. Зубков
РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА СТУДЕНТА ВУЗА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 272

В.В. Котенко, А.В. Котенко
РАЗВИТИЕ «МЯГКИХ» НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ....274

Л.П. Пачикова, С.В. Куликова
ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ 278

А.Л. Морозова
РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ РОССИИ....282

Л.Ю. Негробова, В.П. Тигров
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 284

А.И. Николаев, В.В. Омукчанова, Е.А. Парфенов
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ «АПРОЛ» ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 288

А.И. Новгородова, Д.И. Новгородова, И.И. Новгородов
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)....291

Р.И. Попова
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН 295

М.И. Северьянова, А.В. Дегесов
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ЛЕТНЕЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГОРЬЯ 297

Ю.А. Семенова
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....300

Н.А. Клоктунова, В.А. Соловьева, А.М. Кузьмин
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 304

К.И. Султанбаева, О.Ф. Горбунова, М.М. Оюн
СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ДИАСПОР В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ 307

А.В. Усачев, И.Н. Усачева, Ю.М. Гришаева
ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ 311

Т.А. Шергина
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ).....314

Т.А. Шергина
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ 316

М.А. Абдулаев
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ СПО.....318

В.С. Бедрин
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....320

Е.В. Бурина
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 323

И.А. Ерина, Т.А. Вострикова
КОГНИТИВНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....326

Д.Л. Еськин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ 329

В.А. Митрахович, С.А. Баляева, Т.П. Аванесова
КОНТРОЛЬ В МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ 331

Д.В. Горбунова, О.Ю. Макарова, У.А. Казакова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ВРАЧЕБНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ 336

Т.И. Карачина
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИЗ ТЕКСТОВ СПОРТИВНОЙ РЕКЛАМЫ В СОВРЕМЕННЫХ УМК.....339

Е.В. Воевода, О.И. Воленко
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯСРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 342

И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова, С.В. Мезенцева, П.А. Миронов, А.А. Рубцов, Р.А. Титова, И.О. Товпич
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ КАЖДОГО РЕБЁНКА: РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 345

И.Б. Горбунова, С.В. Мезенцева
О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ МОДУЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ» 350

И.Л. Саввина, А.А. Луковцева (Тастыгина)
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ (УРОВЕНЬ А2).....353

Н.В. Угрюмова
РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ БИЗНЕСА.....355

С.А. Баляева, В.А. Митрахович, Т.П. Аванесова
РАЗРАБОТКА ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ МАРШРУТОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ФЛОТА.....358

Э.К. Абдираимова
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 362

Т.Х. Абдулазимова, Э.М. Омарова, А.Х. Малаев
К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА.....364

Г.С. Абугалиева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЯХ КАЗАХСТАНА В ВУЗЕ 367

З.М. Ахмадова, Р.А. Кучмезов, А.О. Плиева
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ 370

Ф.У. Базаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА 373

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова, А.З. Хайрулаева
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....375

У.А. Гаджиева, Э.А. Рамазанова, З.И. Рашкуева
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 378

Е.С. Губченко
ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД.....381

С.М. Дзидзоева
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ.....382

Е.И. Дробышева
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕНЕДЖЕРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 385

Б.Р. Зкакраилова, А.В. Коркмазов, Э.А. Кимпаева
ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....387

Н.Ф. Лукинова
ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ.....390

Ю.В. Макаренко, А.С. Сивцева
ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 392

В.М. Миназова, С.А. Алиева, Х.М. Хасбулатова
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....395

З.М. Миназова, Д.А. Рамазанова, С.А. Башаева
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА.....398

О.Е. Никуленкова, Н.Ю. Демченко, В.И. Власова
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....400

А.А. Саркисян
АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ.....403

Л.Г. Емец, Н.В. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ 405

М.Э. Эльмурзаева, И.Ю. Килаев, Р.С. Зарипова
ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....408

М.Э. Эльмурзаева, А.С. Улубаева, Р.С. Зарипова
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА.....411

М.Э. Эльмурзаева, Р.В. Юсупова, А.А. Потапов
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ И ВЕБИНАРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА 413

Р.М. Эхаева, Е.А. Бырылова, Л.И. Джегистаева
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СТУДЕНТОВ 416

Т.Ю. Покровская, А.Ю. Лахтин, Ш.Р. Юсупов
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 419

Р.К. Келбиханов, М.Г. Мухидинов, Н.А. Кулибеков
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ 425

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.Р. Ахмадуллина
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В БАШКИРСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....430

С.В. Кириленко
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЕПССКОГО ЯЗЫКА.....433

Е.А. Куликов
НЬЮ-ЙОРК КАК ГОРОД-ПАЛИМПСЕСТ: ПАМЯТЬ И ЗАБВЕНИЕ В УРБАНИСТИЧЕСКОМ ХРОНОТОПЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ТЕДЖУ КОУЛА «ОТКРЫТЫЙ ГОРОД»).....435

З.К. Магомедова
СЮЖЕТЫ И СТИЛЬ САТИРИКО-ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХИЗГИЛА АВШАЛУМОВА....437

А.А. Миронова, Цуй Сяоцин
КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМЫЕ КОМПОНЕНТЫ НАИМЕНОВАНИЙ ЦВЕТА ГУБНОЙ ПОМАДЫ С СЕМОЙ «НАПИТКИ»....440

Г.А. Набиуллина, Л.Ш. Гарипова
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ С ОПОРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ – ПРЕДИКАТИВНЫМИ СЛОВАМИ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ....442

Е.А. Стародумова
НАРЕЧИЯ С ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ МОРФЕМОЙ «НЕ», ПРОГНОЗИРУЮЩИЕ СМЫСЛОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТЕ....444

Н.И. Тюкаева, Н.Б. Лебедева
МЕТОДОЛОГИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СИТУАТИВНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТИ ЖАНРОВОГО ИСТОЧНИКА....447

Чжан Шицун
ОБРАЗ М.Т. ЛОРИС-МЕЛИКОВ В ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ Б. АКУНИНА «ДОРОГА В КИТЕЖ»....449

Г.А. Гасанова
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ ЗООНИМОВ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ....451

Э.М. Курбанова
К ВОПРОСУ О ДРАМАТИЧЕСКОМ НАЧАЛЕ В ДАРГИНСКОМ НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ....453

Н.Н. Новикова
О СТИЛИСТИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ ГЛАГОЛА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ Б. КИРХГОФА «WIDERFAHRNIS» И У. ТИММА «AM BEISPIEL MEINES BRUDERS»)....455

А.И. Хлопова, А.А. Максимова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АКТУАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТИ *HEIMAT* В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ....458

Р.Ш. Эдильханова
РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ....460

Ш.М. Гаджилова
ПАТРИОТИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗВЕНО (К 100-ЛЕТИЮ ПОЭТА)....463

В.О. Нетесов, И.Г. Казачук, Н.В. Глухих
ОБРАЗ АДРЕСАТА КАК МАРКЕР ДИАЛОГИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ К.В. СКВОРЦОВА....465

В.В. Домашнева
НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФИЛОСОФСКОЙ СКАЗКИ Б.В. ЗАХОДЕРА....468

О.С. Сухих
АНТИТЕЗА КАК ПРИНЦИП СОЗДАНИЯ ПЕЙЗАЖНЫХ ОБРАЗОВ В ПОВЕСТИ Л. БОРОДИНА «ГОД ЧУДА И ПЕЧАЛИ»....470

Цингэлэ
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В РАЗНЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТАХ КИНОАНОНСА....473

В.М. Глушак
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИТОВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В БРЯНСКИХ ГОВОРАХ....476

Т.В. Илларионова, М.А. Еговцева
ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОЙ ТРАДИЦИИ....478

С.С. Хомус, В.В. Илларионов
РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКОГО БОЖЕСТВА ДЕТОРОЖДЕНИЯ АЙЫЫСЫТ В ШАМАНИЗМЕ НАРОДА САХА (ЯКУТОВ)....481

Чжан Шицун
ОБРАЗ Т.Г. ЛОБАСТОВА В РОМАНЕ Б. АКУНИНА «СТАТСКИЙ СОВЕТНИК»....483

Г.А. Гасанова
УСЕЧЕНИЕ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ КОМПРЕССИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ....486

Т.М. Уздеева
КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.С. ТУРГЕНЕВА)....488

Г.Р. Абдуллина, Б.И. Зинуров
ОХОТНИЧЬЯ ЛЕКСИКА КАК КОМПОНЕНТ БАШКИРСКИХ ПАРЕМИЙ....490

Д.Н. Билалова
ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКОГО СПОСОБА ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ, БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....492

О.В. Дедюхина
МОТИВ МУЗЫКИ В РАССКАЗЕ Ю.В. БУЙДЫ «ЦЫПА ЦЕНЦИППЕР»....494

С.К. Ефимова, Т.Д. Иванова
СУБТИТРЫ НА ЯПОНСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ СУБКУЛЬТУРЫ «МАНГА»....497

А.В. Кокова, Д.В. Фомин
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОЦЕНОЧНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПО ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ....499

Цзюй Чуаньтин
ПЕРЕВОД РУССКИХ КИНО-ТЕЛЕВИЗИОННЫХ СУБТИТРОВ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ АДАПТАЦИИ....502

Ш.А. Алиева
К ВОПРОСУ О ФОНЕМАТИЧНОСТИ ЛАРИНГАЛЬНОГО АБРУПТИВА (В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ)....504

И.Р. Ахмадуллина
ЛЕКСИКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В БАШКИРСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ....506

А.Р. Бодулева, Г.В. Янгирова
ДИСФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОЙ ЦЕЛИ АВТОРА МАССМЕДИЙНОГО СООБЩЕНИЯ....509

М.В. Воронец, Д.А. Голубева
АРХАИЗАЦИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ....512

И.Г. Горовая
СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОНЕЙРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ....516

Л.В. Шаляпина, Н.В. Губина
ДВА РАЗИНА (ОБРАЗ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В РОМАНАХ А. ЧАПЫГИНА «РАЗИН СТЕПАН» И В. ШУКШИНА «Я ПРИШЕЛ ДАТЬ ВАМ ВОЛЮ»)....518

Е.В. Кобелева, Барабара Пионтек
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО В РАССКАЗЕ БОЛЕСЛАВА ПРУСА „KŁOPOTY REDAKTORA”....520

А.В. Крохина, Малек Гасрат кызы Новрузова, Ю.Г. Ширман
КОНЦЕПТЫ «ВЕРА», «НАДЕЖДА», «ЛЮБОВЬ» В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ТЕКСТЕ/ ДИСКУРСЕ....523

Н.Ю. Ланцевская
РОМАНТИЗМ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ЛИТЕРАТУРЕ....527

Лю Ян
ПАРЕМИИ О ЛЕТЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....529

А.В. Махракова
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА США И ЯПОНИИ В СМИ США....531

С.С. Примак
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ....535

Л.Н. Ребрина, Е.С. Чукина
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБЩЕСТВА ГЕРМАНИИ НЕУЗУАЛЬНЫМИ СОЦИОНИМАМИ-НЕОЛОГИЗМАМИ....539

Т.В. Сатина, Е. Чимпоеш
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ ИХ РЕШЕНИЯ....542

Р.В. Саттарова, Р.Р. Хазиева
СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ПРИЕМ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЦЕЛЕВУЮ АУДИТОРИЮ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ 75-ГО ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ Д. КЭМЕРОНА)....544

З.Б. Девицкая, А.О. Сошников
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЛЕКСИКИ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С АЛФАВИТНЫМ....547

Н.К. Шангаева
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФРАНЦУЗСКИЙ....550

Н.С. Ильющенко, С.А. Шифрина
К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ....552

Ю.В. Шуйская, К.С. Смекалина
«ЖУРНАЛИСТИКА ИНТРОВЕРТОВ»: ЭКСПАНСИЯ НОВОГО ПСИХОТИПА В ПЕРИОД ПОСТПАНДЕМИИ....554

З.Ш. Агавова
ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ТЕКСТОВ СКАЗОК НАРОДОВ ДАГЕСТАНА....556

Т.С. Ларина, Т.Е. Финк
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТАКТИК В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ....558

Р.О. Муталов
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОПТАТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ДАРГИНСКИХ ЯЗЫКАХ....561

Т.Р. Талипова, Г.Р. Абдуллина
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СРАВНЕНИЙ С БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭПОСА «УРАЛ БАТЫР»)....564

Юй Вэньсинь
ОНИМ “ВЕРСАЛЬ” В ОБОЗНАЧЕНИИ “СКРОМНОГО ХВАСТОВСТВА” В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....566

Х.М. Алиева
СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА В ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р. ГАМЗАТОВА НА РУССКИЙ ЯЗЫК....568

Г.А. Гасанова
АКТИВИЗАЦИЯ УНИВЕРБАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВОТВОРЧЕСТВЕ....570

Ф.А. Кусегенова
ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ПОЭТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОГАЙСКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН....572

С.А. Магомедова, П.А. Магомедова, З.Ш. Агавова
ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ В ПОЭЗИИ МАГОМЕДА АТАБАЕВА....574

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Panchuk T.A.
THE MODEL OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CAREFUL ATTITUDE TO CULTURAL HERITAGE AND TRADITIONAL VALUES OF THE PEOPLES OF RUSSIA 5

Artemenko N.A., Belogurov S.V.
ON THE SYSTEM OF FORMATION OF VALUES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES 8

Achkasova N.N.
SEMINARS AS THE MAIN COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS WHEN TEACHING STUDENTS PROFESSIONAL ENGLISH 12

Aprosimova E.S., Vinokurova O.E.
THE EFFECTIVENESS OF THE METHOD OF INCREASING THE MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN THROUGH CHEERLEADING IN CONDITIONS OF A SPORTS AND CHOREOGRAPHIC ENSEMBLE 15

Vladimirova S.V.
THE STUDENTS PROJECT IN IMPROVING ACADEMIC PERFORMANCE IN ENGLISH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 18

Gou Tao
ON THE QUESTION OF DIFFICULTIES IN ORGANIZING THE PROCESS OF PRE-LEAVE ADAPTATION FOR CHINESE STUDENTS 21

Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N.
EXPERIENCE OF USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN STUDYING THE DISCIPLINE PATHOPHYSIOLOGY 23

Zvyagintsev S.A., Reznikov E.I.
ON THE ISSUE OF ORGANIZING THE TRAINING PROCESS FOR ATHLETES AMONG POLICE OFFICERS WHO HAVE COMPLETED THEIR SPORTS CAREER 26

Kozlovtseva N.A.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF THE FINANCIAL UNIVERSITY 28

Korsunskaja A.G., Galkina S.F.
THE SPECIFICS OF ETHNOORIENTED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN SERVICEMEN 31

Lazareva T.G., Zalutskaya S.Yu.
SOME ASPECTS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF FIFTH-GRADERS IN A LITERATURE LESSON 33

Li Qingguo
TEACHING CHINESE MASTER STUDENTS AND POSTGRADUATES TO DRAFT A PLAN OF A SCIENTIFIC ARTICLE 36

Movsarova P.M.
FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING OF STUDENTS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES 38

Oborochan T.P., Tomilin A.N.
AXIOLOGICAL STRATEGY OF FORMATION OF LEGAL CULTURE AMONG CADETS OF NON-LEGAL SPECIALTIES OF THE MARITIME UNIVERSITY 40

Kolobov A.N., Proyaeva I.V.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF CONSTRUCTING SECTIONS OF SPATIAL FIGURES 43

Ammosova L.I., Severyanova M.I., Vinokurova O.E.
DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL QUALITIES IN ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES 46

Solonovich M.A.
HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF LOCAL STUDIES IN RUSSIA (ORIGINS OF SCHOOL LOCAL STUDIES) 49

Temerbekova A.A., Meshcheryakova K.S.
FORMATION OF GRAPHIC CULTURE OF STUDENTS THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF ANALYTICAL GEOMETRY 51

Tereshchenko E.I.
PORTFOLIO OF ACHIEVEMENTS AS A MEANS OF DIAGNOSING THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE 55

Khosainova O.S., Maksimkin I.A.
CULTURAL VERIFICATION OF CONCEPTS AS AN IMPORTANT METHOD FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEXICAL SKILLS ON THE BASIS OF MULTICULTURAL APPROACH IN FRENCH LANGUAGE TEACHING 57

Bogdanova Yu.Z.
FUNDAMENTALS OF DISTANCE LEARNING FOR AGRARIAN UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES 61

Bogdanova Yu.Z.
ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT 63

Valiakhmetova L.V.
THE USE OF EDUCATIONAL QUESTS AS A WAY TO INTENSIFY THE PROCESS OF LEARNING A SPECIAL LANGUAGE IN MANAGEMENT STUDENTS 65

Gadzhikurbanova G.M.
METHODOLOGICAL AND IDEOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION 67

Guseva N.V.
APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DIAGNOSTICS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES 69

Guseva N.V.
DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES 72

Drobysheva N.N.
EDUTAINMENT IN TEACHING THE MAJOR "FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE" 74

Zvyagintseva E.P., Lyalyaev S.V.
TRAINING OF INLAND SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL: CHALLENGES OF THE TIME 76

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY MODEL OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION 79

Lyalyaev S.V.
TEACHING COMMUNICATIVE STRATEGIES OF CONTEMPORARY FOREIGN-LANGUAGE SCIENTIFIC DISCOURSE IN THE TRAINING OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PERSONNEL 84

Mamalova Kh.E., Bagirova Z.K., Kuchmezov R.A.
FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN UNIVERSITY STUDENTS 87

Manakhova E.B.
CREATIVE LEARNING ASSIGNMENTS AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH STUDENTS OF SOCIAL STUDIES 89

Razbegaev P.V.
ON THE ISSUE OF THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE SOFTWARE IN THE PROCESS OF TRAINING EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 92

Romanenko N.M.
CONCEPT APPARATUS OF RESEARCH: ACCENTS AND APPROACHES 94

Saenko L..A., Sitnikova A.D.
DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN STUDENTS AT DIFFERENT AGE STAGES 96

Sultygova R.M., Sultygova M.M., Simonyan A.V.
PREREQUISITES FOR THE STUDY OF NATIONAL EDUCATIONAL POLICY IN MODERN RUSSIA 99

Magomedgadjieva A.M., Gadjiakaev Sh.S.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING THE DIVISIBILITY OF NUMBERS IN THE MATHEMATICS COURSE OF PRIMARY SCHOOL 102

Abubakarov A.Kh.
METHODOLOGICAL RATIONALE FOR DESIGNING THE PEDAGOGICAL PROCESS OF PREPARING UNIVERSITY STUDENTS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION 104

Arsanukaeva E.D.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK 106

Blok O.A.
DEVELOPMENT OF PERFORMANCE TECHNIQUES OF STUDYING MUSICIANS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS 109

Vinogradova M.V.
FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY AMONG STUDENTS OF AGROENGINEERING PROFILE THROUGH CONTEXTUAL TASKS 111

Borzova T.A.
ATTACHING HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE VALUE PRINCIPLES OF RUSSIAN CIVILIZATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD" 114

Dalinger V.A.
TEACHING STUDENTS TO SOLVE QUADRATIC EQUATIONS 116

Kamalova G.R., Sharipov I.I.
DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE OF A PERSONALITY THROUGH INSTRUMENTAL PRACTICES IN A PRIVATE MUSICAL SCHOOL 119

Nevzorova M.S., Tarasova S.A., Korepanova E.V.
DESIGNING THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION ON THE BASIS OF A MODERN UNIVERSITY 124

Parshina M.M.
FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF STUDENTS USING PHENOMENON-ORIENTED AND PROBLEM-BASED LEARNING 128

Rasumov Yu.Sh.
PEDAGOGICAL SPECIFICS OF USING DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO DEVELOP THE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF LAW FOR INFORMATION AND ANALYTICAL ACTIVITIES 131

Tsuruyev Sh.Sh.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING TOLERANT CONSCIOUSNESS IN FUTURE PSYCHOLOGISTS 133

Yarycheva Kh.U.
PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN FUTURE BACHELORES OF SOCIAL WORK 136

Amerkhanova G.Sh., Aslakhanov S-A.M.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ETHNODESIGN IN THE EDUCATIONAL PROCESS COMPREHENSIVE SCHOOL 138

Askerova M.R.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS 141

Nikolaeva M.V.
PROVIDING EFFECTIVE ERROR CORRECTION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE 143

Bashkova L.R., Gordeeva T.A., Bulatova A.O.
GERMAN COLONIES ON THE VOLGA DURING THE AGRARIAN REFORM OF P.A. STOLYPIN (1906–1917) 146

Nasipova S.B.
THE PRACTICE OF PROJECT MANAGEMENT IN THE CIVIL SERVICE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN....150

Vinokurova O.E., Alekseyev M.A.
IMPROVING THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF YOUNG SHOOTERS THROUGH THE INTRODUCTION OF YAKUT NATIONAL EXERCISES....152

Arskieva Z.A., Magomedova Z.Z.
HUMANISTIC ORIENTATION OF THE TEACHER AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION....155

Biryukova N.V.
PRESS CONFERENCE LECTURES AS A MEANS OF DEVELOPING MOTIVATION FOR STUDYING NON-CORE DISCIPLINES AMONG UNIVERSITY STUDENTS....159

Gabdullina A.Sh.
METACOGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING SPONTANEOUS FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS....161

Antipina U.D., Alexeeva S.N., Dmitrieva O.N.
THE IMPORTANCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF A STUDENT WHEN CHOOSING A MEDICAL SPECIALTY....164

Lukinov V.A., Sokolov D.A., Shtein B.M.
IMPROVING THE METHODOLOGY OF PERFORMING LABORATORY WORK OF THE GENERAL PHYSICS COURSE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE ENGINEERS....168

Mikhailova A.I., Klimin V.A.
THE GAMIFICATION COMPLEX IN TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION....171

Mugidova M.I., Isaeva A.S., Alieva E.M.
SUBJECT COMPETENCES OF INTEGRATED LANGUAGE TRAINING AND SPECIFICS OF FORMATION OF ACADEMIC CULTURE....175

Pivovarenko G.A.
PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY BY SIMULATION TOOLS 178

Sadykova I.R.
STRUCTURE AND CONTENT OF ACTING ABILITIES CONDUCTOR-CHOIRMASTER....180

Severyanova M.I.
A MODEL OF BLENDED LEARNING WITH THE USE OF AN ONLINE COURSE ON THE DISCIPLINE "HISTORY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS"....182

Fargieva Z.S.
ORGANIZATION OF PRODUCTIVE COOPERATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FUTURE BACHELORATES.185

Shatalov M.A., Solonko P.A.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE METHODS FOR INTEGRATING RESOURCES OF THE ALL-RUSSIAN CHILDREN AND YOUTH MILITARY-PATRIOTIC MOVEMENT "YUNARMIA" IN TRAINING THE BASICS OF LIFE SAFETY....187

Bedrin V.S.
ON THE ISSUE OF INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF A PEDAGOGICAL WORKER 190

Rumiantseva Z.A.
IMPLICIT TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES..192

Shaukhalov A.B.
PSYCHOPHYSIOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR IN OVERCOMING EXTREME SITUATIONS....194

Atyushkina V.B.
ON THE ISSUE OF INCENTIVES AND MOTIVATION OF FORMATION OF THE WORLDVIEW COMPONENT OF DIGITAL CULTURE 196

Vadzhibov M.D.
THE USE OF REGIONAL ELEMENTS IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN RHETORIC CLASSES IN CONDITIONS OF DAGESTAN MULTILINGUALISM....199

Gorbatova O.N.
ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF SCHOOLCHILDREN (EXPERIENCE IN ANALYZING THE RESULTS OF DIAGNOSTIC WORK)....202

Digtyar O.Yu.
FEATURES OF APPLICATION OF THE FUNCTIONAL APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE FACULTY OF FINANCE...205

Digtyar O.Yu.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES: STRATEGIES AND METHODS OF IMPLEMENTATION 208

Efimova E.V.
CREATING A COMFORTABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY....210

Karnikova O.P.
PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF SOCIOCULTURAL SPECIALISTS FOR CREATIVE INTERACTION IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT 212

Kasyanov O.N.
THE USE OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR TRAINING CADETS OF MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE OPERATION OF TECHNICAL MEANS OF NAVIGATION FOR ITS SAFETY....216

Illarionova T.V., Pilnikova A.Yu.
EDUCATION OF FOLK SINGERS BASED ON TIMBRE FUNCTIONALITY 218

Sadaeva F.Sh.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR APPLICATION WHEN WORKING WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE 220

Sumenko L.V., Taran O.A.
SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SCHOOL ADAPTATION OF CHILDREN FROM FAMILIES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS FROM THE TERRITORIES OF NEW REGIONS OF RUSSIA 222

Tokmashova T.A.
FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL....226

Chenushkina S.V., Shmakova L.E.
THE ROLE OF VISUALIZATION IN FORMING COMPETENCE IN THE FIELD OF CYBERSECURITY 229

Shishlova E.E., Boriskova V.A.
BUSINESS ETIQUETTE STANDARDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL STUDENTS STUDYING THE CHINESE LANGUAGE....233

Schekoldina A.V., Popova O.Yu., Arzhanovskaya A.V.
PROJECT INTERNSHIP AS A MEANS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN FUTURE TEACHERS 236

Pogrebnyak Yu.V., Yuan Yanping, Pashkovskaia N.D.
CONCEPTUAL METHOD AS A MEANS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS....239

Tekeev S.O., Filimonyuk L.A.
FEATURES OF THE THIRD AGE PEOPLE PROFESSIONAL RETRAINING PROCESS ORGANIZATION....242

Poluhin E.A., Buksha S.B.
CONCEPTUAL PROVISIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF RUSSIAN SPORTS TRADITIONS....245

Tomilin A.N., Mamedova L.F.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG FUTURE MARITIME TRANSPORT SPECIALISTS 248

Abdullaeva E.B.
PERFORMANCE OF FOLK MUSICAL INSTRUMENTS IN DAGESTAN AS AN IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATION AND SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION....251

Voevoda E.V., Chigasheva M.A., Timchenko M.V., Kryachkov D.A., Makhmutova E.N., Evteev S.V., Baukova M.A.
MODELING THE PROFESSIONOGRAM OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT THE UNIVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS PROFILE 254

Vorozhtsova N.A., Zapisnykh O.V.
THE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TAKING INTO ACCOUNT THEIR PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS....260

Voronushkina O.V.
DEMONSTRATION EXAMINATION IN TRAINING A FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE....263

Voronushkina O.V., Kairova L.A.
EXPERTISE QUALITY CRITERIA OF DEMONSTRATION EXAM ASSIGNMENTS AT A HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTION....267

Zubkov A.D.
DIAGNOSTICS OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY LEVEL AS BASIS FOR DESIGNING INDIVIDUAL LEARNING PATH 270

Zubkov A.D.
DEVELOPMENT OF INDIVIDUALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING PLAN FOR UNIVERSITY STUDENTS 272

Kotenko V.V., Kotenko A.V.
PROGRESS OF SOFT SKILLS OF STUDENTS IN THE STUDY OF PROGRAMMING....274

Pachikova L.P., Kulikova S.V.
QUALITY PROBLEMS OF BASIC MATHEMATICAL TRAINING OF FIRST-YEAR STUDENTS....278

Morozova A.L.
DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN RUSSIA....282

Negrobova L.Yu., Tigrov V.P.
TRAINING STUDENTS (FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY) BY MEANS OF INNOVATIVE PROJECT ACTIVITY IN CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....284

Nikolaev A.I., Omukchanova V.V., Parfenov E.A.
PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE "APROL" METHODOLOGY IN TRAINING BLIND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION....288

Novgorodova A.I., Novgorodova D.I., Novgorodov I.I.
HEALTH-SAVING ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 291

Popova R.I.
FEATURES OF ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL ACTIVITY OF MASTER OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY WHEN STUDYING OPTIONAL DISCIPLINES....295

Severyanova M.I., Degesov A.V.
FEATURES OF THE METHODOLOGY OF SUMMER TRAINING OF SKI RACERS IN CONDITIONS OF THE MIDDLE MOUNTAINS....297

Semenova Yu.A.
FORMATION OF STUDENTS' MORAL GUIDELINES IN LITERATURE LESSONS.....300

Kloktunova N.A., Solovyova V.A., Kuzmin A.M.
IMPROVING THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION.....304

Sultanbayeva K.I., Gorbunova O.F., Oyun M.M.
SOCIAL WELL-BEING OF REPRESENTATIVES OF ETHNIC DIASPORAS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE SCHOOL.....307

Usachev A.V., Usacheva I.N., Grishaeva Yu.M.
PROBLEMS OF DIGITALIZATION IN THE HUMANITIES.....311

Shergina T.A.
STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION AND EDUCATION IN RURAL SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).....314

Shergina T.A.
ETHNOPEDAGOGIC TRAINING OF TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF ETHNOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN RURAL SCHOOLS.....316

Abdulaev M.A.
DIDACTIC POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANIZING CONSTRUCTIVE INTERACTION OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION.....318

Bedrin V.S.
INFORMATION CULTURE OF PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....320

Burina E.V.
LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....323

Erina I.A., Vostrikova T.A.
COGNITIVE STRUCTURING OF INFORMATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.....326

Yeskin D.L.
USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TRAINING.....329

Mitrakhovich V.A., Balyaeva S.A., Avanesova T.P.
CONTROL IN THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF CADETS' PROFESSIONAL TRAINING.....331

Gorbunova D.V., Makarova O.Yu., Kazakova U.A.
PROFESSIONAL TOLERANCE OF A PHYSICIAN WITHIN THE PROFESSIONAL MEDICAL CULTURE.....336

Karachina T.I.
FEATURES OF STUDYING SPORTS ADVERTISING VOCABULARY IN MODERN EMC.....339

Voevoda E.V., Volenko O.I.
PROFESSIONAL AN D PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER BY MEANS OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION.....342

Gorbunova I.B., Davletova K.B., Mezentseva S.V., Mironov P.A., Rubtsov A.A., Tovpich I.O., Titova R.A.
A MUSICAL INSTRUMENT FOR EVERY CHILD: THE CONCEPT OF IMPLEMENTING A SOCIALLY-ORIENTED PATRIOTIC PROJECT BY MEANS OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES.....345

Gorbunova I.B., Mezentseva S.V.
ON THE DEVELOPMENT OF AN INTERDISCIPLINARY MODULE OF THE MASTER'S DEGREE PROGRAM "MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DESIGN OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN AND TALENTED YOUTH".....350

Savvina I.L., Lukovtseva A.A.
PRACTICE OF GRAMMAR SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE (LEVEL A2).....353

Ugryumova N.V.
DEVELOPMENT OF MANAGEMENT COMPETENCIES IN CONDITIONS OF BUSINESS TRANSFORMATION.....355

Balyaeva S.A., Mitrakhovich V.A., Avanesova T.P.
DEVELOPMENT OF PERSONALIZED ROUTES TRAINING OF SPECIALISTS OF THE MERCHANT MARINE FLEET.....358

Abdiraimova E.K.
FORMATION OF THE READER'S CULTURE OF THE FUTURE TEACHER AT A UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....362

Abdulazimova T.Kh., Omarova E.M., Malaev A.Kh.
ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS.....364

Abugalieva G.S.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING MULTILINGUAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER BASED ON FOLK TRADITIONS OF KAZAKHSTAN AT A UNIVERSITY.....367

Ahmadova Z.M., Kuchmezov R.A., Plieva A.O.
DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN STUDENTS BY MEANS OF CASE TECHNOLOGIES.....370

Bazayeva F.U.
PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS.....373

Gadzhieva P.D., Rajabova R.V., Khairulaeva A.Z.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FUTURE TEACHER BY MEANS OF SOCIAL DESIGN.....375

Gadzhieva U.A., Ramazanova E.A., Rashkueva Z.I.
ENVIRONMENTAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH PROJECT ACTIVITIES.....378

Gubchenko E.S.
THE TECHNOLOGY OF CONTEXTUAL LEARNING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS.....381

Dzidzoeva S.M.
ON THE ISSUE OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL MENTORING IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS OF PRESCHOOL PROFILE.....382

Drobysheva E.I.
TO THE ISSUE ON HOW TO FORM INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING TO USE A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONIAL NEEDS TO MANAGERS.....385

Zkakrailova B.R., Korkmazov A.V., Kimpaeva E.A.
PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS IN A SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION.....387

Lukinova N.F.
PLAY ACTIVITY AS A WAY OF FORMING THE COMMUNICATIVE CULTURE OF PRESCHOOLERS.....390

Makarenko Yu.V., Sivtseva A.S.
FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE AS A KEY ASPECT OF MODERN EDUCATION.....392

Minazova V.M., Alieva S.A., Khasbulatova Kh.M.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MASTERING NATURAL SCIENCE KNOWLEDGE IN PRIMARY SCHOOL.....395

Minazova Z.M., Ramazanova D.A., Bashayeva S.A.
DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH DIALOGUE.....398

Nikulenkova O.E., Demchenko N.Yu., Vlasova V.I.
THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION.....400

Sarkisyan A.A.
ACTIVE CITIZENSHIP OF HIGH SCHOOL STUDENTS: PEDAGOGICAL AND SOCIAL REALITY.....403

Emets L.G., Solovyova N.V., Sorokopud Yu.V.
PREPARATION OF TEACHERS FOR THE APPLICATION OF THE NEURODIDACTIC APPROACH WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES.....405

Elmurzaeva M.E., Kilaev I.Yu., Zaripova R.S.
ASSESSMENT AND CONTROL OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE E-LEARNING SYSTEM.....408

Elmurzaeva M.E., Ulubayeva A.S., Zaripova R.S.
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN E-LEARNING FOR BACHELOR'S DEGREE.....411

Elmurzaeva M.E., Yusupova R.V., Potapov A.A.
THE POSSIBILITIES OF USING ONLINE COURSES AND WEBINARS FOR TEACHING UNDERGRADUATE STUDENTS.....413

Ekhaeva R.M., Byrylova E.A., Dzhegistaeva L.I.
PECULIARITIES OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO PARENTING IN STUDENTS.....416

Pokrovskaya T.Yu., Lakhtin A.Yu., Yusupov Sh.R.
DEVELOPMENT OF RESEARCH PERSONAL QUALITIES OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICAL CULTURE.....419

Kelbikhanov R.K., Muhidinov M.G., Kulibekov N.A.
THE MAIN APPROACHES TO THE FORMATION OF DIGITAL SKILLS.....425

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Akhmadullina I.R.
FUNCTIONAL FEATURES OF ECONOMIC VOCABULARY IN BASHKIR, RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES.....430

Kirilenko S.V.
CURRENT STATE OF THE VEPSIAN LANGUAGE.....433

Kulikov E.A.
NEW YORK AS THE PALIMPSEST CITY: MEMORY AND OBLIVION IN URBAN CHRONOTOPE (BASED ON THE NOVEL "OPEN CITY" BY TEJU COLE).....435

Magomedova Z.K.
SUBJECTS AND POWER OF SATIRIC-YUMORISTIC WORKS BY KHIZGIL AVSHALUMOV.....437

Mironova A.A., Cui Xiaoqin
CULTURALLY SIGNIFICANT COMPONENTS OF LIPSTICK COLOR NAMES WITH A SEME 'DRINKS'.....440

Nabiullina G.A., Garipova L.Sh.
SENTENCES OF PHRASEOLOGIZED STRUCTURE WITH SUPPORTING COMPONENTS-PREDICATIVE WORDS IN THE TATAR LANGUAGE 442

Starodumova E.A.
RUSSIAN ADVERBS WITH A NEGATIVE MORPHEME "NE", PREDICTING SEMANTIC RELATIONS IN A TEXT 444

Tyukaeva N.I., Lebedeva N.B.
METHODOLOGY FOR DETERMINING THE SITUATIONAL CONTENT OF A GENRE SOURCE 447

Zhang Shicong
THE IMAGE OF M.T. LORIS-MELIKOV IN B. AKUNIN'S HISTORICAL NOVEL «ROAD TO KITEZH» 449

Gasanova G.A.
METAPHORICAL DERIVATION OF ZOONYMS IN THE LAK LANGUAGE 451

Kurbanova E.M.
ON THE QUESTION OF THE DRAMATIC BEGINNING IN DARGWA FOLK ART 453

Novikova N.N.
ON THE STYLISTIC PROPERTIES OF THE SUBJUNCTIVE MOOD OF THE VERB IN THE GERMAN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF THE NOVELS BY B. KIRCHHOFF "WIDERFAHRNIS" AND U. TIMM "AM BEISPIEL MEINES BRUDERS") 455

Khlopova A.I., Maksimova A.A.
PSYCHOLOGICALLY RELEVANT CONTENT OF THE VALUE HEIMAT IN GERMAN LINGUOCULTURE 458

Edilkhanova R.Sh.
SPEECH ERRORS AS A CAUSE OF COMMUNICATION FAILURES 460

Gadzhilova Sh.M.
PATRIOTISM IN THE WORKS OF RASUL GAMZATOV AS AN ARTISTIC-HISTORICAL LINK (ON THE 100TH ANNIVERSARY OF THE POET) 463

Netesov V.O., Kazachuk I.G., Glukhikh N.V.
THE IMAGE OF THE ADDRESSER AS A MARKER OF DIALOGICALITY IN CREATIVITY OF K.V. SKVORTSOV 465

Domashneva V.V.
SCIENTIFIC AND COGNITIVE ASPECT OF B.V. ZAKHODER'S PHILOSOPHICAL FAIRY TALE 468

Sukhikh O.S.
ANTITHESIS AS A PRINCIPLE OF CREATING LANDSCAPE IMAGES IN L. BORODIN'S STORY "THE YEAR OF THE MIRACLE AND THE SORROW" 470

Qinggele
THE USE OF VERB TENSES IN DIFFERENT STRUCTURAL COMPONENTS OF A FILM ANNOUNCEMENT 473

Glushak V.M.
LEXICAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF LITHUANIAN LOANWORDS IN BRYANSK SUBDIALECTS 476

Illarionova T.V., Egovtseva M.A.
FEATURES OF THE MUSICAL POETIC TEXT OF A LULLABY ON THE EXAMPLE OF THE URAL TRADITION 478

Khomus S.S., Illarionov V.V.
THE ROLE OF THE MYTHOLOGICAL DEITY OF PROCREATION AIYYSYT IN THE SHAMANISM OF THE SAKHA PEOPLE (YAKUTS) 481

Zhang Shicong
THE IMAGE OF LOBASTOV IN B. AKUNIN'S NOVEL "THE STATE COUNSELLOR" 483

Gasanova G.A.
TRUNCATION AS A PRODUCTIVE WAY OF COMPRESSIVE WORD FORMATION IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE 486

Uzdeeva T.M.
THE CONCEPT OF "FAMILY" AS ONE OF THE FORMS OF IMPLEMENTATION OF NATIONAL MENTALITY (BASED ON THE WORKS OF I.S. TURGENEV) 488

Abdullina G.R., Zinurov B.I.
HUNTING VOCABULARY AS A COMPONENT OF BASHKIR PROVERBS 490

Bilalova D.N.
FEATURES OF THE LEXICAL AND SYNTACTIC METHOD OF FORMATION OF TECHNICAL TERMS IN THE RUSSIAN, BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES 492

Dediukhina O.V.
THE MOTIF OF MUSIC IN THE STORY OF YU.V. BUIDA "TSYPA TSENTSIPPER" 494

Efimova S.K., Ivanova T.D.
SUBTITLES ON JAPANESE TELEVISION AS A REFLECTION OF THE "MANGA" SUBCULTURE 497

Kokova A.V., Phomin D.V.
LINGUISTIC MEANS OF EVALUATION IN ENGLISH-LANGUAGE TEXTS OF PUBLICISTIC DISCOURSE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE 499

Ju Chuanting
TRANSLATION OF RUSSIAN FILM AND TELEVISION SUBTITLES INTO CHINESE FROM THE POINT OF ADAPTATION THEORY 502

Alieva Sh.A.
ON THE QUESTION OF THE PHONEMATICITY OF THE LARINGAL ABRUPTIVE (IN LANGUAGES OF VARIOUS TYPOLOGIES) 504

Akhmadullina I.R.
VOCABULARY OF THE ECONOMIC SPHERE IN THE BASHKIR, RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES 506

Boduleva A.R., Yangirova G.V.
DYSPHEMISMS AS A MEANS OF EXPRESSING SUBJECTIVE MODALITY FOR FULFILLING MANIPULATIVE GOALS OF THE AUTHOR OF A MASS-MEDIA MESSAGE 509

Voronets M.V., Golubeva D.A.
THE ARCHAIZATION OF NEOLOGISMS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE 512

Gorovaya I.G.
THE MEANS OF VERBALIZATION OF ONEIRIC SPACE IN A LITERARY TEXT 516

Shaliapina L.V., Gubina N.V.
TWO STENKA RAZINS (AN IMAGE OF A HISTORICAL FIGURE IN NOVELS "RAZIN STEPAN" BY ALEKSEY CHAPYGIN AND "I CAME TO SET YOU FREE" BY VASILY SHUKSHIN) 518

Kobeleva E.V., Piontek B.
THE MEANS OF EXPRESSING THE COMIC IN THE STORY BY BOLESLAV PRUS "KŁOPOTY REDAKTORA" 520

Krokhina A.V., Novruzova M.G.K.,

Shirman Yu.G.
CONCEPTS OF "FAITH", "HOPE" AND "LOVE" IN MODERN MEDIA TEXTS/DISCOURSE 523

Lantsevskaya N.Yu.
THE STUDY OF ROMANTICISM AS PART OF A SYSTEM OF ARTISTIC METHODS IN LITERATURE 527

Liu Yang
PROVERBS ABOUT SUMMER IN THE RUSSIAN LANGUAGE: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT 529

Makhrakova A.V.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF US-JAPAN MILITARY-POLITICAL ALLIANCE IN THE US MEDIA 531

Primak S.S.
ACTUALIZATION OF PERSUASIVENESS IN THE GERMAN AND RUSSIAN TOURISM ADVERTISING TEXTS 535

Rebrina L.N., Chuikina E.S.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THE REPRESENTATION OF ACTUAL PROCESSES OF SOCIAL DIFFERENTIATION OF GERMAN SOCIETY BY NON-USUAL SOCIONYMS-NEOLOGISMS 539

Satina T.V., Cimpoes E.
THE CURRENT STATE OF THE LANGUAGE OF ECONOMICS: PROBLEMS AND SOLUTIONS 542

Sattarova R.V., Khazieva R.R.
STORYTELLING AS A WAY OF INFLUENCING A TARGET AUDIENCE IN POLITICAL DISCOURSE (BASED ON UK 75th PRIME MINISTER D. CAMERON'S SPEECHES) 544

Devitskaya Z.B., Soshnikov A.O.
PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF PERCEPTION OF LEXIS IN HIEROGLYFIC AND ALPHABETIC LANGUAGES 547

Shangaeva N.K.
FEATURES OF TRANSLATING SOCIO-POLITICAL REALITIES FROM RUSSIAN INTO FRENCH 550

Ilyushchenko N.S., Shifrina S.A.
ON THE ISSUE OF THE MAIL TRENDS IN THE USE OF ANGLICISMS IN THE MODERN LANGUAGE 552

Shuiskaya Yu.V., Smekalina K.S.
"JOURNALISM OF INTROVERTS": EXPANSION OF A NEW PSYCHOTYPE IN THE POST-PANDEMIC PERIOD 554

Agavova Z.Sh.
FEATURES OF THE LEXICAL COMPOSITION OF THE TEXTS OF FAIRY TALES OF THE PEOPLES OF DAGESTAN 556

Larina T.S., Fink T.E.
NONVERBAL MEANS OF TACTICS IMPLEMENTATION IN PUBLICISTIC VALEOLOGICAL DISCOURSE 558

Mutalov R.O.
THE MEANS OF THE OPTATIVE MOOD EXPRESSION IN THE DARGIN LANGUAGES 561

Talipova T.R., Abdullina G.R.
WAYS OF TRANSLATING COMPARISONS FROM BASHKIR LANGUAGE INTO TURKISH (BASED ON THE MATERIAL OF THE EPIC "URAL BATYR") 564

Yu Wenxin
THE ONYM 'ВЕРСАЛЬ' AS A MEANS TO EXPRESS 'HUMBLEBRAG' IN CHINESE 566

Alieva Kh.M.
PRESERVATION OF NATIONAL CULTURAL COLOR IN TRANSLATIONS OF R. GAMZATOV'S WORKS INTO RUSSIAN LANGUAGE 568

Hasanova G.A.
ACTIVIZATION OF UNIVERSALIZATION IN MODERN WORD-WRITING 570

Kusegenova F.A.
GENRE ORIGINALITY AND POETIC FEATURES OF NOGHAIS LULLABIES 572

Magomedova S.A., Magomedova P.A., Aghavova Z.Sh.
THE LYRICAL HERO IN THE POETRY OF MAGOMED ATABAYEV 574

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